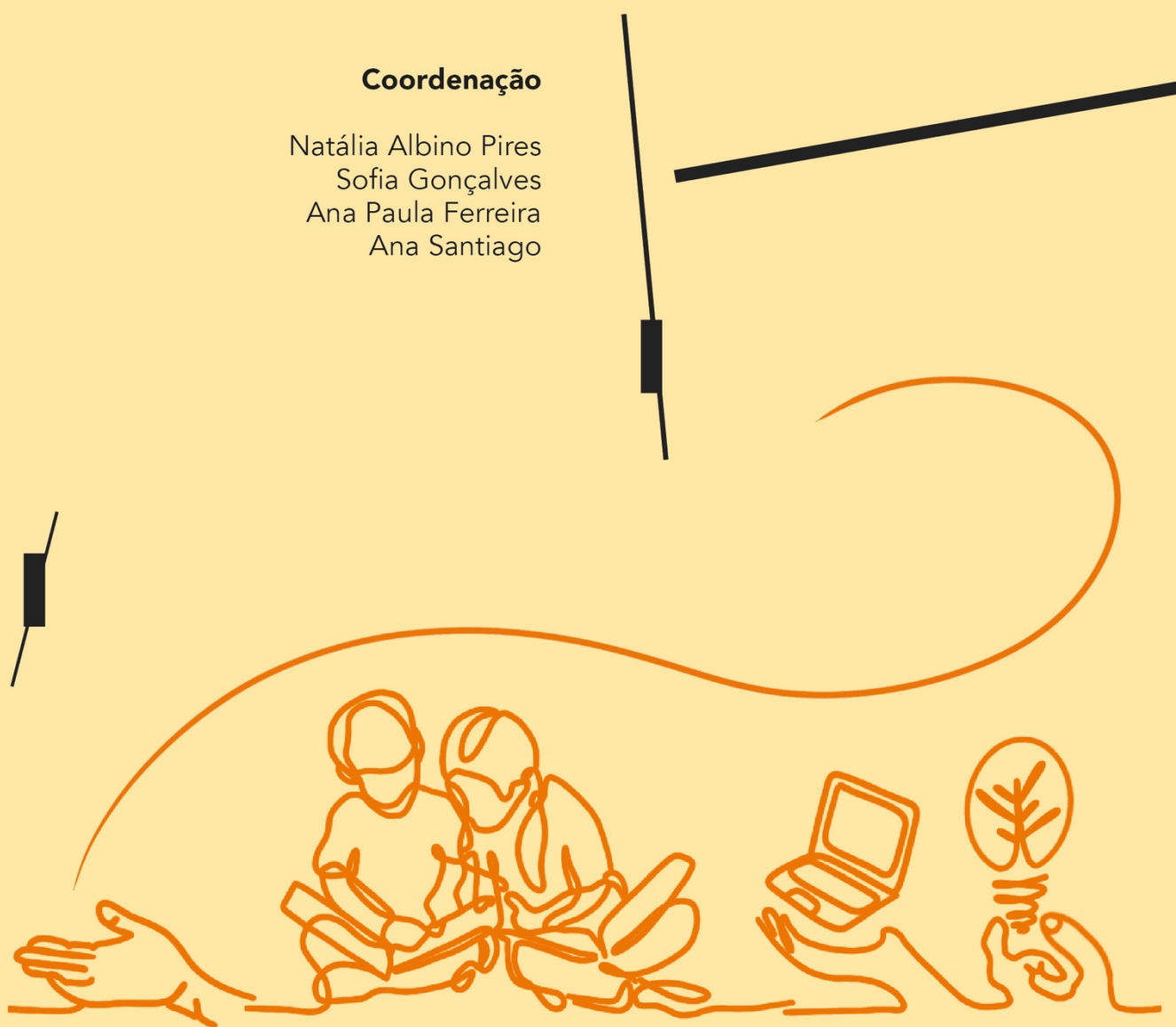


e-book

PRÁTICAS INTEGRADAS EM EDUCAÇÃO

Coordenação

Natália Albino Pires
Sofia Gonçalves
Ana Paula Ferreira
Ana Santiago



Editora



**Escola Superior
de Educação**
Politécnico de Coimbra

Editores

Ana Isabel Ribeiro
Ana Paula Ramos Ferreira
Ana Elisa Santiago
Ana Teresa Brito
Carlos Barreira
Celeste Vieira
Elsa Ribeiro-Silva
Eugène Tavares
Lourdes Mata
Luís Rodrigues
Marco Franco do Amaral
Nádia Ferreira
Natália Albino Pires
Sofia Gonçalves

Lista de Revisores

Alexandre Franco Sá, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra
Ana Coelho, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra
Ana Isabel Andrade, Universidade de Aveiro
Ana Luísa Costa, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal
António Gomes Ferreira, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
Ariana Cosme, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
Amarildo Melchiades da Silva, Universidade Federal de Juiz de Fora, BRASIL
Assunção Flores, Instituto de Educação da Universidade do Minho
Assunção Folque, Universidade de Évora
Catarina Cruz, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra
Cecília Aguiar, Iscte – Instituto Universitário de Lisboa
Cristina C. Vieira, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
David Rodrigues, Conselho Nacional de Educação
Domingos Fernandes, Iscte – Instituto Universitário de Lisboa / Conselho Nacional de Educação
Elisabete X. Gomes, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal
Estela Costa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
Fernando Martins, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra
Filomena Teixeira, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra
Francisco Peixoto, Ispa-Instituto Universitário
Isabel Festas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
Isabel Lopes da Silva, Direção-Geral de Educação
Jaime Carvalho e Silva, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra
João Pedro da Ponte, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
Luís Alberto Marques Alves, CITCEM, Universidade do Porto
Luís Mota, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra
Margarida Torres, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra

Maria João Campos, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra

Maria João Horta, Direção-Geral de Educação

Marta Mateus Almeida, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Mónica Pereira, Ispa – Instituto Universitário

Paula Batista, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

Pedro Balaus, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra

Sara Bahia, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa

Sílvia Espada, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra

Sílvia Parreiral, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra

Sónia Costa, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra

Teresa Pessoa, Faculdade Psicologia e Ciências da Educação Universidade Coimbra

Vera do Vale, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra

Ficha Técnica

Título: Práticas Integradas em Educação

Produção: Instituto Politécnico de Coimbra - Escola Superior de Educação

ISBN: 978-989-9145-15-3

Suporte: Eletrónico

Formato: PDF / PDF/A

© Copyright Todos os direitos reservados ao Instituto Politécnico de Coimbra - Escola Superior de Educação. É proibida a reprodução total ou parcial, de artigos, gráficos ou fotografias. Os textos são de exclusividade e responsabilidade dos seus autores e das suas autoras, julho, 2024

Índice

Apresentação

I - Ensino e Aprendizagem: práticas contínuas, diferenciadas e participadas

Aline Tatiana Ribeiro Venerando, Fernando Manuel Seixas Guimarães e Fernando Santiago dos Santos – BOTÂNICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO DE TRABALHO COM ÁRVORES DE UMA ESCOLA MUNICIPAL EM CAMPINAS (SÃO PAULO, BRASIL)

Joana Latas e Elsa Barbosa – PRÁTICAS LETIVAS E A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NA SALA DE AULA DE MATEMÁTICA

Maria do Rosário da Silva Santana e Helena Maria da Silva Santana – DADINOFONE PLÁSTICO-MUSICAL: QUANDO A INTERDISCIPLINARIDADE SE FAZ ESTRATÉGIA EM EDUCAÇÃO

II - Formação de Professores

Isabel Simões Dias – APRENDER E ENSINAR COMPETÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR: PRESSUPOSTOS E EXEMPLOS

Claudia Gurgel de Vasconcelos Rincon e Catia Piccolo Viero Devecchi – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS NO BRASIL E EM PORTUGAL: UMA ANÁLISE COMPARADA

Natália Albino Pires e Rafael Matias – SER PROFESSOR DE PORTUGUÊS E DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL: A TRANSIÇÃO DA TEORIA PARA A PRÁTICA DOCENTE

Vilma Teles Martelo, Juliana Oliveira Mendes, Louise Lima e Alcina de Oliveira Martins – FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES EM PORTUGAL: UMA ANÁLISE RETROSPECTIVA ENTRE 2005-2022

Albino Guirrengane Nhaposse – UNIVERSITARIZAÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES PARA ENSINO PRIMÁRIO: DESAFIO E POSSIBILIDADE EM MOÇAMBIQUE

Vilma Teles Martelo, Juliana Oliveira Mendes, Louise Lima e Alcina de Oliveira Martins – MISE EN SCÈNE DA OBSERVAÇÃO: UMA REFLEXÃO EM TORNO DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E DO TRABALHO COLABORATIVO

III - Práticas Organizacionais e Desenvolvimento Curricular

Carla Patrícia Martins Gonçalves – A INFLUÊNCIA DA LIDERANÇA ESCOLAR NA PROMOÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS

Sónia Moreira, Sofia Gonçalves e Luís Moreira – DESENVOLVIMENTO DE OFICINAS DE FORMAÇÃO, MONITORIZAÇÃO E IMPACTO DA INTERVENÇÃO: UM FOCO NA APRENDIZAGEM COOPERATIVA

Letícia Cunico, Ana Carolina Almeida Lima, Cristina Missao Borille Kuba, Liziane Renate Lessak e Paula Clarissa de Souza – ESTRATÉGIAS DE CAPACITAÇÃO COM FOCO NO PROTAGONISMO DISCENTE

José Caetano – EDUCAR PARA CONSTRUIR COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS E POTENCIAR A EMPREGABILIDADE

IV - Escola: espaço central e mobilizador

Cidália Neto e Hiolanda Esteves – AE MÁRIO FONSECA TV: O ELO ENTRE A ESCOLA E A COMUNIDADE

Débora Pinto e Marta Botelho de Almeida – O ESPAÇO COMO PROMOTOR DE PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS EM CRECHE

Pedro Damião e Natália Albino Pires - *BOMBEIROS POR 5 DIAS*: UMA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA PLENA

V - Relações Escola/Família

Isabel Tomázio Correia e Gabriela Leite – TRANSIÇÃO PARA O 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO: NOVOS COMEÇOS, NOVOS DESAFIOS, PARA UMA CRIANÇA COM DESENVOLVIMENTO ATÍPICO E SUA FAMÍLIA

Ana Claudia Delfini, Naiara Gracia Tibola e Daiane C. de Aquino – “É SER O QUE SOU, MBYA GUARANI”: EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM DE JOVENS UNIVERSITÁRIOS/AS INDÍGENAS GUARANIS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

VI - Educação Inclusiva

Leonor Ribeiro, Ana Paula Loução Martins e José Carlos Morgado – ADAPTAÇÕES UTILIZADOS PELAS/OS DOCENTES NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DAS/OS ESTUDANTES COM DISLEXIA

Maria de Guadalupe Almeida e Sandra Lopes – METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO APLICADAS: CONTRIBUTOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE FERRAMENTAS DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

José Pedro Cerdeira e Maria Carolina Nunes – ATITUDES DOS CONSUMIDORES EM RELAÇÃO ÀS EMPRESAS QUE CONTRATAM CIDADÃOS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS

Apresentação

Desde tempos imemoriais, as mudanças sociais trouxeram ao Ser Humano a (trans)formação que lhe permitiu adaptar-se e evoluir. Hoje, tal como ontem, o mundo experiencia à escala global mudanças que implicarão, indiscutivelmente, um processo de readaptação e de evolução. Face às mudanças que se vêm desenhando na sociedade e na sua estrutura organizativa por via do desenvolvimento tecnológico, cabe aos agentes educativos a tarefa de capacitar as novas gerações com instrumentos de resposta a desafios globais.

Neste quadro de mudanças, sociais e de paradigma, a Escola deve ser um dos lugares onde crianças e jovens, futuros adultos, aprendam a mobilizar valores e competências que lhes permitirão «intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável» (PASEO, p. 6). Mas, à Academia, impõe-se que reflita sobre os caminhos da Educação e as vias para a consecução dos objetivos educativos enunciados pelas entidades nacionais e internacionais (OCDE, UNESCO e ME).

Urge proporcionar a docentes e estudantes tempos e espaços para se encontrarem soluções, de acordo com a cultura de cada escola e a identidade pedagógica de cada comunidade.

Todas as escolas, assumindo e promovendo a sua cultura, desenvolvem os seus próprios objetivos e enfatizam diferentes aspetos relacionados com o que é “ser escola” com foco num sistema colaborativo em que os diferentes grupos, responsáveis pela construção de uma educação e sociedade cada vez mais humanistas e democráticas, se relacionam e interagem com um propósito comum. A cultura escolar define-se como um conjunto de “*deep patterns of values, beliefs, and traditions that have been formed over the course of [the school’s] history*” (Deal & Peterson, 1990, *cit. in* Matos, 2005, p.18).

Numa visão ampla, transformadora e inovadora, defendemos a Escola enquanto espaço de aprendizagem que vai muito além da sala de aula, um espaço de socialização e de construção de identidade onde alunos e alunas podem explorar diferentes formas de expressão e de desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico.

O I Colóquio Internacional de Reflexão sobre Práticas Integradas em Educação, que decorreu em julho de 2023 na Escola Superior de Educação do Politécnico de Coimbra, foi concebido com a crença de que, juntos, podemos ir além do que cada um de nós pode alcançar individualmente. Neste evento, co-organizado pela ESEC, pelo Ispa – Instituto Universitário e por colegas da Universidade de Coimbra, da Universidade de Assane Seck de Ziguinchor (Senegal), da Universidade de Cabo Verde e do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (Brasil), participaram profissionais de educação, investigadores, estudantes e muitos outros profissionais dedicados ao campo da educação.

Cada um contribuiu com conhecimentos, experiências e perspectivas que, quando partilhadas, permitem gerar soluções inovadoras e práticas eficazes.

Acreditamos que a colaboração é a chave para enfrentar os desafios educacionais do século XXI. Quando trabalhamos juntos, rompemos barreiras, inspiramos mudanças e criamos um ambiente de aprendizagem contínua. Este Colóquio foi uma celebração dessa filosofia e uma plataforma para catalisar ações colaborativas que podem transformar a educação.

Nesta sequência, reuniram-se cerca de 90 investigadores de três continentes (Europa, África e América do Sul) com o objetivo de refletir e debater de forma transversal e integrada sobre questões relativas à Educação, nomeadamente, sobre questões relacionadas com pedagogia e didática, formação de professores, práticas organizacionais e desenvolvimento curricular. Do encontro havido e numa ótica de construção dialógica do conhecimento, nasce o volume temático que agora damos à estampa.

O presente volume, dividido em seis grandes eixos temáticos, pretende abrir um espaço de reflexão e de partilha continuado e periódico sobre práticas integradas em educação em contexto nacional e internacional.

Assim, o eixo temático *Ensino e Aprendizagem: práticas contínuas, diferenciadas e participadas* conta com três textos que apresentam propostas didáticas, decorrentes da metodologia de trabalho projeto, desenvolvidas nos níveis Educação pré-Escolar, 1º e 3º Ciclos do Ensino Básicos em áreas como a biologia, a matemática ou a educação musical.

O eixo temático *Formação de Professores* conta com seis textos que abordam a problemática da formação inicial de professores a partir de diferentes ângulos (desenvolvimento de competências no Ensino Superior, a perspectiva de quem transita da formação para a profissão, o desenvolvimento de competências com base na metodologia de supervisão colaborativa) e em diferentes contextos político-sociais, nomeadamente sobre modelos de formação de professores primários em Moçambique, comparação de modelos de formação de educadores e de professores, reflexão sobre o papel da formação contínua de professores.

O eixo *Práticas Organizacionais e Desenvolvimento Curricular* está organizado em torno de quatro textos que trazem para a discussão o papel da Escola enquanto espaço organizador e mobilizador de práticas letivas inovadoras, salientando o contributo das lideranças e da metodologia da aprendizagem cooperativa.

O eixo *Escola: espaço central e mobilizador* traz à luz três textos que mostram como a Escola, enquanto elemento da comunidade educativa, pode alavancar projetos de aprendizagem em contextos não formais de educação que contribuem para a consecução do currículo desenhado pelo Ministério da Educação.

O eixo temático *Relações Escola/Família* é composto por dois textos que refletem sobre o papel da família, enquanto elemento da comunidade educativa, como coadjuvantes do processo educativo de crianças e jovens provenientes de diferentes contextos sociais.

Por fim, o eixo *Escola Inclusiva*, composto por três textos, reflete sobre a inclusão sob a lente da diversidade a partir da prática docente em sala de aula, da formação de educadores e professores e do mundo empresarial.

Acreditamos que as reflexões trazidas à estampa neste volume, numa perspectiva ampla e convergente, podem encetar o diálogo e a partilha de conhecimento de forma transdisciplinar com o fito contribuir para uma visão holística da Educação e dos processos que lhe são inerentes.

I - Ensino e Aprendizagem: práticas contínuas, diferenciadas e participadas

BOTÂNICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO DE TRABALHO COM ÁRVORES DE UMA ESCOLA MUNICIPAL EM CAMPINAS (SÃO PAULO, BRASIL)

Aline Tatiana Ribeiro Venerando, Universidade Estadual de Campinas (Brasil), alinetrvenerando@gmail.com

Fernando Manuel Seixas Guimarães, Universidade do Minho – CIEC (Portugal), fernandoquimaraes@ie.uminho.pt

Fernando Santiago dos Santos, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (Brasil), fernandoss@ifsp.edu.br

Resumo: As práticas educativas pautadas no trabalho intencional e significativo tornam-se necessárias atualmente. A investigação na Educação Infantil é possível e nosso trabalho mostra um recorte do percurso percorrido por 28 crianças (três a seis anos de idade), de uma escola municipal de Campinas (São Paulo, Brasil) e sua professora, na construção de conhecimentos sobre Botânica, mais especificamente árvores, presentes no entorno da escola. O objetivo foi apresentar uma pesquisa com atividades de observação, registros e avaliação sobre o tema. A seguinte pergunta norteou parte do trabalho: Quais foram os conhecimentos construídos durante o processo de ensino e de aprendizagem? A recolha de dados aconteceu por meio de uma sequência didática (14 atividades) desenvolvidas com base na estratégia dos Projetos de Trabalho. Os resultados foram analisados a partir da observação das crianças durante as atividades e registros realizados por elas e a professora, os quais mostraram que estavam mais atentas e observadoras ao ambiente; conheciam e nomeavam partes das árvores (raiz, caule, folhas e, em algumas espécies, flores e frutos) e sabiam da importância das árvores para a manutenção da vida no planeta (oxigênio, alimento para seres humanos e animais, entre outros), em relação ao início do Projeto. Ademais, foram capazes de compreender a relação de insetos, aves e morcegos para o processo de polinização e, por fim, perceberam que as árvores são seres vivos e que possuem características próprias e diversificadas.

Palavras-Chave: Educação Infantil, Ciências Naturais, Botânica

Abstract: Educational practices based on intentional and meaningful work are currently necessary. Research in Early Childhood Education is possible and our work shows an outline of the path taken by 28 children (3 to 6 years old) from a municipal school in Campinas (São Paulo, Brazil) and their teacher, in the construction of knowledge about Botany, more specifically trees, present around the school. The objective was to present research with observation activities, records, and evaluation on the subject. The following questions guided the work: How do children think and perceive the nature that surrounds them, especially in the field of Botany? How are they inserted and interfere in this environment? What knowledge is built during the teaching-learning process? Data collection took place through a didactic sequence (14 activities) developed based on the Work Projects strategy. Results were analyzed from the observation of the children during the activities and records made by them and the teacher, which showed that they were more attentive and observant to the environment; knew and named parts of trees (root, stem, leaves and, in some species, flowers and fruits) and knew the importance of trees for maintaining life on the planet (oxygen, food for humans and animals, among others), regarding the start of the Project. Furthermore, they were able to understand the relationship of insects, birds, and bats to the pollination process and, finally, realized that trees are living beings and that they have their own and diverse characteristics.

Keywords: Early Childhood Education, Natural Sciences, Botany

Introdução

A escrita deste artigo aconteceu a partir de uma pesquisa sobre Botânica para o Mestrado, realizada em 2019, com crianças de três a seis anos de idade que atuaram junto da primeira autora, em um Centro de Educação Infantil (CEI) da Rede Municipal de Campinas (São Paulo, Brasil), e que trazem parte da trajetória do processo de ensino e de aprendizagem.

No Brasil, a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e, cada vez mais, tem sido considerada uma fase importante para o processo educacional, visando a preparação do indivíduo para exercer sua cidadania, bem como contribuir para o seu desenvolvimento pessoal. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a partir do seu Art. 29.º, estabelece que a “educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (p. 11).

Assim, é fundamental pensar na Educação Infantil como uma fase com grandes transformações e oportunidades de construções de conhecimentos de maneira contextualizada e intencional para as crianças – ou seja, pensar práticas voltadas para desenvolver a curiosidade das crianças e contribuir para que esse processo aconteça de maneira significativa para elas, considerando os momentos de exploração, brincadeiras e vivências.

As crianças são seres naturais e sociais e buscam, o tempo todo, significar o mundo. Elas trazem seus conhecimentos cotidianos que podem ser transformados em científicos e o professor pode participar desse processo como mediador, como aponta Vygotsky (2001):

O curso do desenvolvimento do conceito científico nas ciências sociais sob as condições do processo educacional, que constitui uma forma original de colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança, colaboração essa em cujo processo ocorre amadurecimento das funções psicológicas superiores das crianças com o auxílio e a participação do adulto. No campo do nosso interesse, isto se manifesta na sempre crescente relatividade do pensamento causal e no amadurecimento de um determinado nível de arbitrariedade do pensamento científico, nível esse criado pelas condições do ensino. (p. 244)

Para contextualizar, as crianças que frequentam os Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de Campinas são divididas por Agrupamentos, conforme a faixa etária (Camargo, 2013). As que participaram desta pesquisa, faziam parte do Agrupamento III, com crianças de três a seis anos de idade. É importante ressaltar que os espaços externos do CEI, e os entornos, eram bem arborizados, o que colaborou para a recolha de dados da pesquisa.

A temática – Botânica

Acreditando na importância das práticas educativas pautadas no trabalho intencional e significativo, e na possibilidade de trabalhar com Botânica (árvores), propusemos uma pesquisa às crianças, partindo do entorno da escola e das curiosidades delas sobre a temática. O objetivo era apresentar atividades de observação, registros e avaliação sobre o tema.

Considerando-se a relevância das plantas para a manutenção da vida no planeta e a maneira como a Botânica vem sendo negligenciada nos últimos anos Kinoshita et al. (2006), fortaleceu-se a ideia de trabalhar com essa temática e construir conhecimentos sobre árvores de maneira contextualizada. Além disso, o projeto trazia a intenção de que as crianças pudessem desenvolver sua capacidade de observação, reflexão, criticidade e escolhas.

Procedimentos da pesquisa

As etapas da pesquisa e as atividades desenvolvidas com as crianças foram pensadas e planejadas acreditando em suas potencialidades, nas interações e no protagonismo infantil. Antes de iniciar a pesquisa, foi necessária a autorização dos responsáveis das crianças através da assinatura de um documento aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), já que a coleta de dados foi realizada com seres humanos.

Foi utilizado como método a pesquisa qualitativa, tendo como modalidade experimentos “antes de depois” com um único grupo (Gil, 1996), que foi previamente definido (uma turma composta por 28 crianças, com idade entre três e seis anos de idade). Para Megid Neto (2011), esse

modelo de pesquisa consiste em uma pesquisa de “intervenção” (Soares, 1989), em que deliberadamente o pesquisador intenta modificar a realidade estudada. Para isto formula previamente um plano de pesquisa bem definido e o aplica com os grupos de estudo, coletando dados com respeito às possíveis mudanças conseguidas. (p. 127)

Na educação infantil a intencionalidade, o trabalho e o caminhar de uma pesquisa acontecem de maneira particular, já que estamos a falar de uma fase em que a aprendizagem acontece em vários contextos e, também, através das brincadeiras e interações de maneira espontânea e dinâmica. Dessa forma, a pesquisadora (neste caso a professora da turma), deve estar atenta, escutando e observando o que acontece durante a recolha de dados e realizando registros. A intenção era comparar o que as crianças conheciam sobre as árvores no início do Projeto e os conhecimentos que foram capazes de construir sobre o tema. Após realizarem atividades planejadas pela professora e seus orientadores, para Megid Neto (2011) o “que se compara é um determinado estágio inicial ou prévio do grupo de estudo com um estágio posterior, após o grupo ter sido submetido a determinado estímulo” (p. 128).

Belizário (2012), reforça a possibilidade deste tipo de pesquisa na escola, já que a

pesquisa experimental de grupo único ou grupo experimental é muito frequente nos estudos escolares educacionais da atualidade. Muitas vezes o pré-teste, a partir de um questionário bem estruturado e definido, tem sido substituído por sondagens coletivas ou mesmo individual. Também o pós-teste tem sido muitas vezes substituído por um diário de campo do pesquisador e por registros visuais (fotografias) ou audiovisuais (filmagem) e produções dos sujeitos investigados (textos elaborados pelos alunos, painéis, maquetes, registros escritos ou orais em geral). (p. 56)

Como diretriz do processo educativo optou-se pela estratégia do Trabalho por Projetos que é explicitado nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil (2013):

Entende-se por projeto aquele trabalho em que a escolha do objeto de estudo irá partir da realidade em que o grupo de bebês e crianças pequenas está inserido, aquilo que irá despertar a curiosidade, a vontade de investigar, de conhecer mais profundamente, de olhar, de sentir, de experimentar o entorno. Implica, também, na flexibilidade dos profissionais que estão à frente de cada turma, pois não será possível mais pautar-se nos modelos de planejamentos prescritivos, mas sim em adotar práticas narrativas de situações coletivas do cotidiano nas quais sente-se, presente-se, lê-se, intui-se, constata-se que há um interesse cognoscente, fios e pistas são levantados como horizontes de possibilidades das tessituras do cotidiano. (p. 19)

Os projetos permitem que os estudantes se identifiquem com os diferentes temas, vinculando instrução com aprendizagem, não fragmentando conhecimentos e aproximando a escola do que acontece fora dela.

Quando se organiza o currículo por projetos o cerne do processo educativo passa a ser o interesse das crianças e professores, possibilitando que as diferenças, gostos, interesses, dúvidas, preferências e escolhas sejam contempladas. Para Barbosa e Horn (2008), a

escolha do tema ou do problema para um projeto pode advir das experiências anteriores das crianças, de projetos que já foram realizados ou que ainda estejam em andamento e das próprias interrogações que as crianças se colocam. (p. 54)

Essa escolha colabora para que as crianças pensem em temas importantes sobre o seu ambiente, realidade ou necessidade, para refletirem sobre o que está acontecendo na atualidade, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Hernández (1998) explica que os

projetos de trabalho constituem um planejamento de ensino e aprendizagem vinculado a uma concepção da escolaridade em que se dá importância não só à aquisição de estratégias cognitivas de ordem superior, mas também ao papel do estudante como responsável por sua própria aprendizagem. Significa enfrentar o planejamento e a solução de problemas reais e oferecer a possibilidade de investigar um tema partindo de um enfoque relacional que vincula ideias-chave e metodologias de diferentes disciplinas. (pp. 88-89)

A pergunta formulada pela professora (pesquisadora) e seus orientadores para nortear a pesquisa foi: *Quais são os conhecimentos construídos durante o processo de ensino e de aprendizagem?*

O processo investigativo iniciou-se após o levantamento das curiosidades das crianças com perguntas como: Será que a árvore está viva? A árvore come? Ela bebe água? Ela tem cabelo? Todas tem frutas? - Elas são iguais?) e de alguns conhecimentos prévios, tais como:

- As árvores são muito grandes. (JE – 5 anos)
- Elas não têm nem pernas e nem braços e não fala. (PA – 5 anos)

Continuaram suas afirmações como se estivessem falando da árvore como uma pessoa.

- A árvore tem cabelo, são cabeludas. (PA – 5 anos) – referindo-se as folhas.
- As árvores têm amoras e muitos vegetais para a gente comer. (AD – 5 anos)
- Árvores têm frutas. (JE – 5 anos)
- Quando eu venho para a creche, tem um monte de árvores e minha avó para pegar amora pra gente. (T – 4 anos)
- Perto da minha casa tem uma árvore com uma fruta que chama “João Bolão”. (AD – 5 anos)
- O sol e a chuva plantam as árvores. (MA – 5 anos)
- A árvore está morta! Choveu demais e ela afogou (PA – 5 anos).
- Ela está viva, ela faz assim oh! (LU – 4 anos – movimentando os braços para cima e para baixo).

O processo de recolha incluiu 14 atividades (sequência didática) e durou quatro meses. Os registos aconteceram por gravações de vídeos, áudios, fotografias, anotações e desenhos das crianças.

A hipótese inicial era verificar se era possível trabalhar a construção de conhecimentos sobre as árvores com as crianças, iniciando esse caminho identificando o que elas conheciam sobre as árvores. Verificar se tinham acesso a espaços arborizados dentro da escola e de que maneira interagiam com esses espaços e se percebiam as árvores do entorno. A partir deste diagnóstico organizar uma sequência didática (Figura 1) com atividades que contribuíssem para a construção de conhecimentos sobre a temática.

Figura 1
Sequência Didática

Atividades	Descrição/Objetivos
1 - Levantamento dos conhecimentos prévios das crianças sobre o tema	- Ouvir, observar, sondar as crianças sobre as informações e conhecimentos sobre as árvores antes do início do Projeto;
2 - Formulação de questões sobre as árvores	- Questioná-las sobre a possibilidade de se desenvolver um Projeto sobre árvores; - Levantar com elas perguntas sobre o que gostariam de saber sobre o tema;
3 - Desenhos das partes das árvores	- Solicitar um desenho inicial sobre as árvores para verificar se as crianças conhecem e nomeiam as partes que as compõem;
4 - Imprevisto – a queda de uma árvore no parque da escola	- Observar o que aconteceu para que a árvore caísse; - Verificar o que sobrou, após o corte dela;
5 - Conhecendo as árvores da nossa escola (saídas em pequenos grupos)	- Observar as árvores e demais plantas no entorno da escola; - Contar quantas árvores existem nesses espaços e registrar;
6 - “Plantando uma árvore” – a filhinha da árvore grande	- Essa atividade não foi planejada inicialmente, surgiu a partir de uma brincadeira no parque. Porém, serviu de ponto de partida para o trabalho posterior e de fortalecimento sobre as sementes, nascimento e desenvolvimento das plantas;
7 - Como as árvores nascem?	- Trabalhar a importância das sementes e da polinização; - Compreender como as árvores “nascem”;
8 - Observações – as árvores da nossa escola	- Observar, tocar, medir, cheirar partes das árvores dos parques; - Coletar galhos, folhas, sementes, cascas encontradas nos parques;

	- Separar e classificar o material coletado; - Montar painéis após a classificação; - Fazer o decalque das folhas com o objetivo de observarem as diferenças entre as folhas encontradas;
9 - Plantando feijões	- Realizar uma roda de conversa para falar sobre o processo de germinação de uma semente e acompanhar o crescimento da mesma; - Plantar e regar os feijões; - Observar as mudanças ocorridas;
10 - Visita monitorada ao CATI (Coordenadoria de Assistência Técnica Integral, Campinas / S.P. / Brasil) – enriquecendo o Projeto	- Conhecer os espaços; - Acompanhar as explicações da engenheira agrônoma sobre algumas árvores; - Observar diferentes árvores e características (raízes, troncos, folhas, sementes, frutos, flores); - Participar de uma explicação, do engenheiro agrônomo do local, sobre as abelhas e importância da polinização; - Conhecer a horta;
11 – Árvore coletiva (trabalho em grupo)	- Conversar com as crianças sobre as árvores frutíferas (após leituras de histórias e vídeos e conversas sobre o tema) e decidir qual árvore fazer de forma coletiva; - Realizar pinturas das partes da árvore, utilizando diferentes técnicas e materiais (folhas: pintura com guache e esponja; tronco: pintura com guache e areia; frutos: pintura com giz de cera; flores: desenho e recorte em papel de presente); - Montar o painel coletivo.
12 – Painel coletivo: Polinização	- Ler a história: Para se ter uma Floresta (João Proteti) e discutir com as crianças o conteúdo, inclusive sobre a polinização; - Combinar a montagem de um painel coletivo; - Iniciar as pinturas para a confecção do painel (árvores: carimbo das mãos e pintura com pincel fino; passarinhos: pintura com guache e anilina, dobradura, colagem e desenho); - Montagem do painel;
13 - Pesquisas com a participação das famílias	- Enviar uma pesquisa para os pais realizarem com as crianças sobre as “funções” das árvores; - Socializar no grupo o material enviado pelas famílias;
14 - Trabalho com o estereótipo do desenho das crianças	- Observar as obras (impressas) de alguns artistas que retrataram a natureza e trazer um pouco sobre a vida e técnicas de pintura de cada um (Giuseppe Arcimboldo, Tarsila do Amaral, Vicent Van Gogh, Claude Monet); - Conversar sobre o que viram, o que acharam sobre a maneira como cada artista realizou seu registro; - Propor versões autorais, utilizando materiais, técnicas e suportes diferenciados;

Obs: as descrições detalhadas das atividades estão na dissertação de mestrado: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2020.1129123>

O percurso construído com as crianças

As sequências de atividades desenvolvidas com as crianças incluíam, dentre outras, observações no entorno da escola, discussões em rodas, registros

variados, leituras, experiências, uso de mídias, visita monitorada e trabalho com artes.

A categoria de análise dos dados escolhida foi: *A construção de conhecimentos sobre Botânica/Árvores*, considerando aquilo que as crianças compreendiam sobre a temática e o que construíram de conhecimentos durante o processo de ensino e de aprendizagem.

Alguns autores, como, por exemplo, Vygotsky (2001/2007), Hernández (1998), Hernández & Ventura (1998), Barbosa & Horn (2008), Kinoshita et al. (2006) e Ursi et al. (2018) embasaram essa análise.

Por uma questão ética, as falas apresentadas terão os nomes das crianças trocados por iniciais aleatórias. As idades foram anotadas para o ano em que a pesquisa aconteceu. Apresentaremos um recorte das atividades que foram trabalhadas e vivenciadas com as crianças.

Pensando na Educação Infantil, essa estratégia de olhar ao redor de ampliar as explorações contribuem para dar sentido e tornar esse processo de ensino e de aprendizagem algo contextualizado e significativo para elas. A escolha por observar as árvores do espaço escolar foi intencional, já que fazem parte do ambiente em que elas frequentam diariamente e da relação que poderiam criar em relação a elas.

No início do Projeto, quando realizamos as primeiras conversas em roda, identificamos que as crianças não tinham o costume de observarem as árvores e demais plantas da escola (Figura 2), e tampouco conheciam espécies que ficavam em alguns espaços que não acessavam durante a rotina escolar (Figura 3).

Desta forma, uma das atividades propostas foi de saírem, em pequenos grupos (quatro a seis crianças), para conhecerem e, num segundo momento, observarem as árvores da escola.

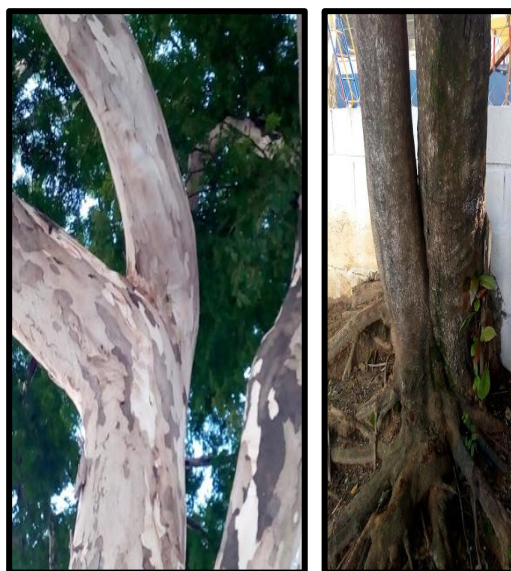
Figura 2

Plantas e vasos (horta) observados nos espaços da escola.



Figura 3

Árvores do Parque da Escola.



Durante as observações, as crianças mostraram-se mais atentas aos órgãos das árvores como caule, folhas e algumas raízes, já que algumas espécies tinham as suas aparentes, facilitando a visualização e contato delas. Enquanto observavam as raízes, elas conversavam:

Por que a raiz está para fora da terra? (PA – 5 anos).

Porque choveu muito. (BR – 5 anos).

Porque ela é muito grande e não cabe na terra! (MK – 5 anos).

Ao tocar os troncos, iam identificando algumas características como: lisos, ásperos, grossos, finos, grandes e pequenos, com cascas que se soltavam (Figura 4). Constataram que algumas árvores eram maiores e outras menores, que as folhas tinham tamanhos, cores e formatos diferentes.

Figura 4

Atividade de observação e toque nas árvores do parque.



Atividades como essas valorizam a ideia de que a construção do conhecimento não acontece somente na sala de aula e que demais espaços escolares (ou mesmo fora deles) podem ser cenários importantes em que as crianças possam fazer sua leitura de mundo, interagir e ter contato com o objeto de estudo em questão. Santos (1995, p. 101, citado em Kinoshita et al., 2006), explica que a

sala de aula não é somente a sala de aula convencional, reconhecida pela instituição, escola, cercada por quatro paredes. A sala de aula é o espaço onde o professor e aluno interagem entre si e com meio, fazem a leitura do mundo. Mas para ler o mundo, é preciso olhar à nossa volta com olhar de criança, não perder a curiosidade e o hábito de perguntar, interrogar, buscar saber, pois questionar é fundamental para se fazer ciência. (p.13)

Além das conversas durante a atividade de campo, retomamos o assunto em roda e as crianças verbalizaram o que haviam observado. Aliando conhecimentos que já vinham sendo construídos, foram narrando, com essa vivência, o que compreenderam sobre a função de algumas partes das árvores como, por exemplo, dizendo que as raízes ajudam o caule a manter-se fixo e na obtenção de água e nutrientes. Percebemos que as crianças passaram a utilizar os nomes das partes das árvores em suas produções. No início do Projeto, elas usavam termos como pau, graveto ou madeira (referindo-se ao tronco/caule) e cabelo para folhas. As raízes não apareciam ou eram lembradas.

Durante a pintura para a confecção de um painel, enquanto produziam (Figuras 5 e 6), as crianças conversavam:

Vou fazer a minha com muitas folhas, que parecem cabelo, mas agora eu sei que não é cabelo de verdade (AD - 5 anos).

Ela tem folhas (BR – 5 anos).

Não é cabelo, são folhas (AB – 5 anos).

E elas são todas iguais? (Professora).

Tem algumas iguais quando estão na mesma árvore. De outras são diferentes. Tem algumas grandonas outras não (AD – 5 anos).

Figura 5

Atividade de pintura para confecção de painel coletivo.



Elas são bem diferentes. Algumas são bem verdinhas, outras mais amarelas (BR – 5 anos).

Algumas são verdes claras, outras escuras, outras laranja (MA – 4 anos).

Também tem de tamanhos diferentes (ME – 4 anos).

São diferentes desenhos (AB – 5 anos).

Não, se nasce na mesma árvore são iguais, mas se de outras é diferente (MK – 5 anos).

Figura 6

Painel coletivo realizado a partir da leitura da história: Para se ter uma floresta (João Proteti).



A linguagem foi sendo aprimorada à medida que o Projeto se desenvolvia e os conhecimentos iam sendo construídos. Vygotsky (2007) explica que, nesse processo, a “zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário” (p. 98).

Abaixo (Figura 7) podemos acompanhar o desenvolvimento do conhecimento sobre o tema construído com as crianças, após a intencionalidade nas atividades desenvolvidas.

Figura 7**Conhecimentos construídos com as crianças sobre as árvores**

Questões	Conhecimentos construídos com as crianças
1 – Será que a árvore está viva?	- Ela é viva, se ela estivesse morta, estaria toda marchinha (AD – 5 anos). - Dá para ver se ela está viva, porque está de pé (BR – 5 anos). - Elas ficam vivas quando tem água, comida e o vento (MA – 4 anos). - Porque ela está em pé e as folhas estão verdinhas e estão vivendo porque estão presas na árvore (ME – 4 anos). - Ela está viva, porque tem o tronco, raízes e as folhas (AB - 5 anos). - Elas estão vivas. Estão levantadas, dá para ver que as flores estão crescendo (MK – 5 anos – apontando para uma árvore que dava para ser vista pela janela da sala). - Uma criança explicou que ela está viva porque se movimenta (fazendo movimento com os braços para cima e para baixo). Podemos perceber que elas compreenderam que as árvores são seres vivos, já que afirmaram que estão vivas, com folhas verdes, flores crescendo. Inicialmente, algumas crianças tinham a ideia de que por não andar, não falar, as árvores não estariam vivas.
2 - A árvore come?	Trabalho em Grupo – Confeção de uma árvore coletiva - Mas, é só água que ela retira da terra? (Professora) - Não, comidinha também. (AD – 5 anos) - Ah, comida? (Professora) - Vixe, esqueci o nome. (AD – 5 anos – colocando a mão na cabeça) - Tia, eu não lembro o nome, mas é para deixar a árvore viva. (MK – 5 anos) - Sim, isso mesmo. São os nutrientes, eles são importantes, assim como a água para a árvore. (Professora) - A árvore também precisa de sol. (MA – 5 anos) - Isso mesmo! E como a água e os nutrientes chegam até os galhos e folhas. Alguém lembra? (Professora) - São aqueles canudinhos no tronco (referindo-se aos xilemas). (H – 5 anos) - Exatamente, são os xilemas. Eles levam a água e os nutrientes da raiz, passam pelo caule e chegam aos galhos e folhas. (Professora) - Apesar da dificuldade em pronunciar a palavra “nutrientes”, as crianças foram capazes de compreender que as árvores precisam de energia para se manterem vivas, inclusive referindo-se também sobre a necessidade de sol (mesmo sem citar a fotossíntese) e da água.
3 - Ela bebe água?	- Trabalho em Grupo – Confeção de uma árvore coletiva - Ela chupa a água da areia (BR – 5 anos). - Ela bebe a água que cai nela (AD – 5 anos). - Pela chuva (ME – 4 anos) - Sim, cai uma gota na areia fica molhada e ela dá para a árvore. Ela pega pela raiz e passa para o tronco e vai para as outras partes da árvore (BR – 5 anos). - Ela puxa da terra e leva para o tronco (PA – 5 anos). - Ela precisa de água. Também vem pelo canudinho do tronco, da água da chuva que cai na terra (MK – 5 anos). - No início do Projeto, as crianças até falavam da necessidade da água para a árvore, porém, não tinham o conhecimento de como

	ela “bebia” a água, já que não possuía boca. No decorrer das atividades e vivências foram compreendendo como a água era absorvida pela árvore.
4 - Ela tem cabelo?	- Desenhos das partes das árvores - Vou fazer a minha com muitas folhas, que parecem cabelo, mas agora eu sei que não é cabelo de verdade (AD – 5 anos). - Não é cabelo, é folhas (MA – 4 anos). - Ela está cheia de folhas, né tia? (MK – 5 anos) - A ideia da árvore com cabelo trazida inicialmente pelas crianças, e que aparece na Antroposofia, traz várias correlações da natureza, o homem e o universo, foi respeitada e debatida, levando-as a concluir que, na verdade, aquilo que consideravam como cabelo são as folhas.
5 - Todas têm frutas?	- Levantamento dos conhecimentos prévios das crianças sobre o tema Atividade 11: Trabalho em Grupo – Confeção de uma árvore coletiva e Atividade 10: Visita a CATI - As árvores tem frutas (J – 5 anos). - As árvores tem amoras e muitos vegetais para a gente comer (AD – 5 anos). - Perto da minha casa tem uma árvore com uma fruta que chama “João Bolão” (AD – 5 anos). - Falta flor (LU – 5 anos). - E as frutas também (ME – 5 anos). - Sim, nós observamos as árvores do parque da nossa escola e vimos que nenhuma tinha flores e nem frutas (Professora). - Nossa árvore terá somente raiz, caule e folhas? (Professora) - Não. (Todos) - O que mais podemos colocar? (Professora) - Está faltando as frutas. (LU – 4 anos) - Só frutas? Lembra que para ter frutas ter que ter? (Professora) - Flores. (ME – 4 anos) - Tem algumas (árvores) que tem flores, algumas frutas e algumas nada (ME – 4 anos) - Algumas não tem frutas. Elas são diferentes umas das outras. A árvore que dá fruta precisa nascer florzinha antes (AD – 5 anos).
6 - Elas são iguais?	Atividade 3: Desenhos das partes das árvores Atividade 8: Observando as árvores da nossa escola - Tem algumas iguais quando estão na mesma árvore. De outras são diferentes. Tem algumas grandonas outras não (AD – 5 anos) – referindo-se as folhas - Elas são bem diferentes. Algumas são bem verdinhas, outras mais amarelas (BR – 5 anos) - sobre as folhas - Algumas são verdes claras, outras escuras, outras laranja (MA – 4 anos) – sobre as folhas. - Também tem de tamanhos diferentes (ME – 4 anos). - São, diferentes desenhos (AB – 5 anos). - Não, se nasce na mesma árvore são iguais, mas se de outras é diferente (MK – 5 anos). - Essa folha tem ponta (MK – 5 anos) - Tem bastante folha. É que as folhas são bem pequenininhas (PA – 5 anos). - Essa folha grandona é da árvore da rua (AD – 5 anos). - Tem folha redonda (LU – 4 anos) - Ela é colorida (J – 5 anos, referindo-se a folha com vários tons de verde). - Olha o tronco dessa árvore! É mais lisinho que o outro (MA – 5 anos).

Consideramos que as atividades desenvolvidas propiciaram às crianças as experiências que as tornaram mais atentas, observadoras, questionadoras,

argumentativas e curiosas. Conheciam e nomeavam as partes que compõem as árvores (raiz, tronco, folhas – flores, frutos e sementes), incluindo as funções de algumas delas (ex.: raiz: capturar água e nutrientes; tronco: transportar água e nutrientes da raiz para as demais partes da árvore), além, de compreenderem a importância das árvores para a manutenção da vida no planeta, incluindo o oxigênio, alimento e matéria-prima (seres humanos) e alimento e abrigo para os animais. Compreenderam a relação dos insetos com as árvores e sua contribuição para o processo de polinização. Perceberam que as árvores possuem características próprias e diversificadas. Sabiam que as árvores ajudavam na temperatura agradável no parque, em dias ensolarados, isso sem falar na relação com o estético, de contemplação da vegetação, agora com um olhar mais detalhista das características e diferenças das partes, preocupando-se mais com o registro como uma forma de linguagem.

Considerações finais

Finalizando o Projeto, que resultou também na escrita deste artigo, pudemos verificar a importância de se abordar temas ligados a Ciências Naturais (Botânica/Árvores) com crianças desde a Educação Infantil. A ideia inicial trouxe reflexões e reforçou a importância de abordar temas que são situados, contextualizados e que façam parte do cotidiano das crianças, já que apresentaram mudanças ao longo do percurso.

Avaliando o caminho percorrido por elas, percebeu-se que se tornaram mais observadoras e atentas ao espaço da escola, com foco nas plantas. Pensando nas construções de conhecimentos mais específicos relacionados à temática, percebeu-se uma ampliação no vocabulário referente aos órgãos das árvores.

Consideramos que atividades de campo, como as descritas neste artigo, contribuíram neste percurso, aproximando as crianças dos espaços que as cercavam, como referem Macedo e Ursi (2016):

proporcionar um Ensino que possibilitasse a (re)construção do conhecimento de maneira que esse seja dinâmico e, ao mesmo tempo, que busque uma proximidade com a realidade dos estudantes. Para tanto, a escola precisa ter como objetivo não apenas a transmissão unilateral de conhecimentos científicos, mas também visar modelos que permitam o raciocínio e a investigação para instigar nos alunos uma posição crítica e reflexiva sobre os conteúdos abordados. (p. 2724)

Portanto, propostas como essas, em que as crianças saem, exploram outros ambientes que não somente os da sala de aula, podem aproximar as crianças dos demais espaços que as cercam e as façam sentir-se pertencentes a eles, construam uma consciência e possam compreender a importância e a necessidade de conhecer, conservar, cuidar e conviver com as árvores (e demais plantas). Assim, reforça-se a ideia da importância do planejamento para um trabalho intencional, o qual possa ter uma problemática que faça sentido para as crianças, e que elas façam parte de todo o processo de ensino e de aprendizagem.

Referências

- Barbosa, M. & Horn, M. (2008). *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil*. Artmed.
- Belizário, A. (2012). *A construção de conhecimentos em um projeto horta numa classe de 2.º ano do Ensino Fundamental*. [Master's thesis, Universidade de Campinas]. Repositório Institucional da Universidade de Campinas. <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1617602>.
- Brasil (1996). Lei n 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996 do Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.
- Camargo, M. (Org.) (2013). *Diretrizes Curriculares da Educação Infantil: um processo contínuo de reflexão e ação*. Diário Oficial do Município. Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico.
- Gil, A. (1996). *Como elaborar projetos de pesquisa*. Atlas.
- Hernández, F. (1998). *Transgressão e mudança na educação*. Artmed.
- Hernández, F & Ventura, M. (1998). *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Artmed.
- Kinoshita, L. et al. (2006). *A botânica no Ensino Básico: relatos de uma experiência transformadora*. RiMa.
- Macedo, M. & Ursi, S. (2016). Botânica na escola: uma proposta para o ensino de histologia vegetal. *Revista da SBEnBio*, n.º 9, 2723-2733. <http://botanicaonline.com.br/geral/arquivos/macedo%20e%20Ursi%202016.pdf>.
- Megid Neto, J. (2011). Gêneros de Trabalho científico e tipos de pesquisa, In M. U. Kleinke, & J. Megid Neto (Orgs.). *Fundamentos de matemática, ciências e informática para os anos iniciais do ensino fundamental*, pp. 125-132. UNICAMP/FE.
- Ursi, S.; Barbosa, P.; Sano, P. & Berchez, F. (2018). Ensino de Botânica: conhecimento e encantamento na educação científica. *Estudos avançados da Universidade de São Paulo*, v. 32, n.º 94, http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S010340142018000300007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt.
- Vygotsky, L. (2007). *A formação social da mente*. Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*.

PRÁTICAS LETIVAS E A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NA SALA DE AULA DE MATEMÁTICA

Joana Latas, Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP-UE) e Agrupamento de Escolas de Vila Viçosa, jrlatas@uevora.pt

Elsa Barbosa, CIEP-UE e Agrupamento de Escolas Manuel Ferreira Patrício, ebarbosa@uevora.pt

António Borralho, CIEP-UE, amab@uevora.pt

RESUMO: O desempenho dos alunos na disciplina de Matemática continua a ser problemático o que, de acordo com a investigação, está associado à persistência de práticas pedagógicas pouco articuladas entre os principais processos que decorrem em sala de aula. A investigação que incide sobre o ensino exploratório, onde as tarefas assumem um papel de destaque no ensino, tem vindo a demonstrar que esta prática de sala de aula, devidamente articulada com a avaliação, promove a participação dos alunos e implica-os no desenvolvimento das suas aprendizagens. Tendo como propósito averiguar a influência da articulação dos processos de ensino e de avaliação nas aprendizagens dos alunos, neste artigo analisamos a implementação de estratégias, com esta perspetiva, numa sala de aula de matemática de 7.º ano de escolaridade, no âmbito de um projeto de investigação mais alargado. Assumindo-se uma visão holística da sala de aula, a modalidade de *design research* foi utilizada para dar resposta a uma intervenção neste contexto, com recurso a tarefas e à implementação de práticas articuladas entre os processos em análise. Para este efeito, recorreu-se à observação participante em processos decorridos antes, durante e após as aulas de matemática, à análise de produções escritas dos alunos e a entrevista aos mesmos. Os resultados evidenciam que as práticas letivas em estreito relacionamento com tarefas com propósitos de ensino, avaliação e aprendizagem, bem como vinculadas com o currículo, estratégias e práticas de sala de aula, são consistentes com o desenvolvimento da autorregulação das aprendizagens e, por isso, promotoras da participação dos alunos na sua aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: sala de aula, práticas letivas articuladas, ensino de matemática

ABSTRACT: Student performance in Mathematics classes continues to be problematic; according to research, this is associated with the persistence of practices that showing a poor degree of articulation between the main processes that take place in the classroom. Furthermore, research focusing on exploratory teaching, where tasks play a prominent role in teaching, has demonstrated that this classroom practice, properly articulated with assessment, promotes student participation, involving them in the development of their own learning. With the purpose of investigating the influence of the articulation of teaching and assessment processes on student learning, this article analyses the implementation of strategies from this perspective in a 7th-grade mathematics classroom, within the scope of a broader research project. Assuming a holistic view of the classroom, design research modality was used to respond to an intervention in this context, by using tasks, and by the implementation of practices articulated between the processes under analysis. For this purpose, we used participant observation in processes that took place before, during and after mathematics classes, as well as the analysis of students' written productions and interviews with them. The results have shown that teaching practices in close relationship with tasks having teaching, assessment and learning purposes, as well as with the curriculum, strategies and classroom practices are consistent with the development of self-regulated of learning and therefore promote student participation in their learning.

KEYWORDS: classroom, articulated teaching practices, mathematics teaching

Introdução

Em Portugal, o desempenho dos alunos na disciplina de Matemática tem conduzido a reflexões sobre as práticas letivas dos professores. A investigação neste âmbito tem revelado práticas de avaliação quase exclusivamente orientadas para a classificação e desarticuladas com as práticas de ensino. Além disso, tem sido reafirmado que: i) a avaliação formativa melhora de forma muito significativa as aprendizagens de todos os alunos; ii) os alunos com mais dificuldades são os que mais beneficiam com a utilização sistemática da avaliação formativa; e iii) os alunos que são submetidos regularmente a avaliações formativas obtêm melhores resultados em avaliações externas (Barbosa, 2019; Black & Wiliam, 1998, 2018; Borralho et al. 2019; Fernandes, 2020).

Assente nestes pressupostos, desenvolveu-se uma investigação na qual foi implementada uma estratégia de avaliação formativa através de tarefas a desenvolver na sala de aula, profundamente comprometida com o desenvolvimento curricular e articulada com a avaliação sumativa. Neste âmbito, a sala de aula assume-se como um sistema de determinados tipos de atividades complexas e socialmente situadas, que possibilita estudar as suas especificidades e pluralidades, permitindo obter uma visão mais holística da mesma.

O presente artigo analisa a articulação entre os processos de avaliação, ensino e aprendizagem numa sala de aula de matemática de 7.º ano de escolaridade, com o propósito de perceber a influencia desta no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

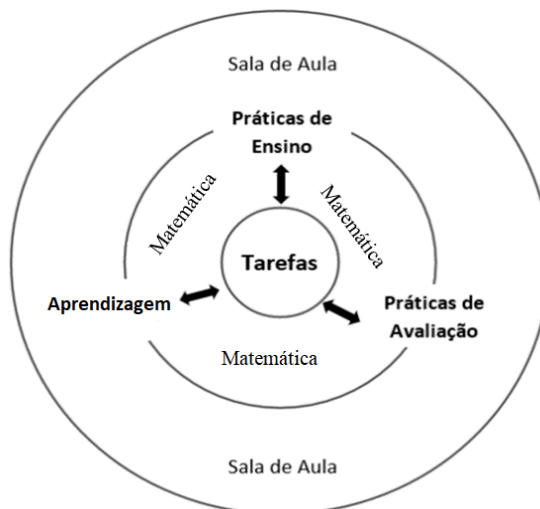
Práticas de ensino, avaliação e a aprendizagem dos alunos na sala de aula

Desenvolver a aprendizagem dos alunos depende da estreita relação entre as práticas de ensino, de avaliação e a participação dos alunos, onde as tarefas, (re)avaliadas em função do *feedback* que o professor recebe dos alunos e vice-versa, assumem um papel central na sala de aula, como é ilustrado na figura seguinte (Figura 1).

Figura 1

Relação entre práticas de ensino, de avaliação e a aprendizagem dos alunos (Barbosa et al., 2022).

Neste cenário, o professor deve possuir um saber próprio e exclusivo do seu grupo profissional, devendo ser reflexivo, crítico e conhecedor profundo dos assuntos que ensina. Tem ainda de ter a capacidade de organizar situações de ensino, avaliação e aprendizagem e de as orientar em sala de aula. No que diz respeito à avaliação, é importante referir que esta tem cada vez mais destaque no processo educativo, assumindo grande relevância no seio das práticas letivas. Desenvolver uma



estratégia de melhoria das práticas letivas, focada na avaliação pedagógica, implica que os aspetos formativos e sumativos da avaliação sejam trabalhados de forma integrada, permitindo assim alcançar uma maior compreensão das relações entre eles e melhorar a qualidade do ensino e das aprendizagens (Black & Wiliam, 2018; Fernandes, 2021).

Nesta perspetiva, a avaliação pedagógica integra a avaliação formativa e a avaliação sumativa, ambas para fornecer *feedback*, e, em particular, esta última também para classificar (Black & Wiliam, 2018). É, assim, necessário haver um estreito relacionamento entre o currículo, as estratégias e as metodologias de avaliação a desenvolver em sala de aula, garantindo-se a articulação com o ensino e as aprendizagens. Desta forma, os alunos aprendem de forma mais aprofundada, com compreensão, desenvolvendo competências do domínio cognitivo e metacognitivo. Desta forma implica assumirem um papel ativo na capacidade de gerir e desenvolver os seus conhecimentos cabendo-lhes, principalmente, a responsabilidade pelo desenvolvimento dos processos referentes à autoavaliação e autorregulação das suas aprendizagens.

Momentos e dinâmicas de aula

É possível afirmar que a aprendizagem se coaduna com uma organização de aula, inserida num modelo de ensino exploratório, onde deve ser organizada em quatro momentos: contextualização, trabalho autónomo, discussão em grande grupo e sistematização (Barbosa, 2019; Ponte, 2005). No primeiro momento, cabe ao professor introduzir a tarefa, explorando, em conjunto com os alunos, a formulação da mesma, a forma como esta deve ser interpretada e as possíveis formas de trabalho a implementar. Seguidamente, no segundo momento, os alunos devem trabalhar de forma autónoma, podendo o trabalho desenvolver-se individualmente, em pares ou em pequenos grupos, sendo este um dos períodos temporais mais alargado da aula. Neste, os professores devem acompanhar o trabalho dos alunos, interagindo com eles, distribuindo *feedback* como forma de orientar o trabalho desenvolvido e a desenvolver por estes e a reajustar as suas práticas no sentido de melhorar as aprendizagens. A discussão em grande grupo, é o momento de partilha dos resultados, onde a turma analisa os produtos obtidos, entre cada um, pelos pares ou entre grupos. Por fim, no momento de sistematização, é onde se organizam e estruturam os produtos obtidos, havendo uma formalização de conceitos e, consequentemente, o alcance de um novo conhecimento. Em suma, neste modelo de aula, espera-se que os alunos e professores tenham uma participação ativa, plena de iniciativa e as tarefas assumam a centralidade da atividade de sala de aula por desencadearem os processos de aprender, ensinar, avaliar e regular a atividade decorrente na sala de aula (Barbosa et al., 2022; Borralho et al, 2019).

Contexto do estudo e metodologia

Este estudo enquadra-se no âmbito do projeto de investigação RAFA – Avaliação Formativa na Prática Letiva do Professor de Matemática: Relações com as Aprendizagens, tendo como principal objetivo desenvolver e implementar, a partir de tarefas, práticas de articulação entre os processos de avaliação, ensino e aprendizagem e compreender qual o impacto na aprendizagem dos alunos. Desta forma, a implementação enquadrou-se nas orientações nacionais do

currículo. O foco de análise aqui apresentado refere-se à sala de aula de matemática de uma turma de 7.º ano de escolaridade, com 20 alunos, de uma escola pública no interior do Alentejo.

A metodologia deste estudo enquadra-se no paradigma interpretativo, com recurso a uma abordagem qualitativa. Dado pretender-se desenvolver uma intervenção em sala de aula de matemática por meio de implementação de recursos educativos e práticas letivas, a modalidade de *Design Research* emergiu como uma possibilidade para responder ao referido objetivo. O modelo utilizado combinou quatro dimensões, contínuas e interligadas: contextualização/problema; soluções sustentadas; ciclos iterativos e avaliação (Reeves, 2006), com a definição e reajuste de ciclos iterativos ao longo do processo de *Design Research* (Latas, 2022; McKenney & Reeves, 2019).

Os resultados analisados neste artigo enquadram-se nos últimos dois de três ciclos de investigação. Destes, um incidiu na intencionalidade formativa dos diálogos e interações entre professora e alunos e entre alunos, integrando, da avaliação do ciclo anterior, a preparação e formulação de questões orientadoras, inerentes às tarefas e consideradas na distribuição de *feedback*. O ciclo seguinte focou-se na interligação entre os momentos de aula e a avaliação pedagógica. A recolha de dados decorreu entre dezembro de 2022 e junho de 2023 e consistiu na observação participante em processos decorridos antes, durante e após as aulas de matemática, na produção escrita das tarefas propostas aos alunos e entrevistas aos mesmos.

A unidade de análise considerada foi a sala de aula, constituindo-se as práticas letivas como os objetos de estudo. Por sua vez, as características identificadas na literatura para os diferentes objetos de estudo constituem-se como dimensões. A sistematização de tais dimensões por objeto de estudo deu origem a uma matriz de investigação. Coerente com esta, para analisar os dados, elaboraram-se sínteses narrativas de cada objeto de estudo ao longo de cada procedimento e fonte de recolha de informação, bem como de cada um destes em relação aos primeiros. A triangulação decorreu da análise cruzada das mencionadas sínteses (Borralho et al., 2015).

O trabalho em sala de aula decorreu, regra geral, tendo em consideração os quatro momentos de aula, de acordo com o ensino exploratório, anteriormente referidos. Neste artigo, destacaremos a análise dos resultados emergentes da distribuição de *feedback* e da articulação entre avaliação formativa e sumativa, ao longo dos momentos de aula.

Resultados

Dada a centralidade que as tarefas assumiram na sala de aula, estas acompanharam os diferentes momentos de aula. Assim, foram desenvolvidas e adaptadas com a preocupação de que se constituíssem como elementos facilitadores do ensino, articulando-se com uma avaliação formativa do trabalho desenvolvido em sala de aula e, desejavelmente, com repercussões nas aprendizagens dos alunos. De acordo com a literatura (Black & Wiliam, 2016) este contexto favorece o desempenho dos alunos em avaliações sumativas. Aliás, todas as tarefas tiveram o triplo propósito de servirem para ensinar, avaliar e aprender. A análise de dados apresentada nesta secção está organizada de acordo com duas dimensões, nomeadamente, a articulação entre as tarefas e a

distribuição de *feedback*, bem como entre práticas de avaliação formativa e sumativa em contexto da aula de matemática.

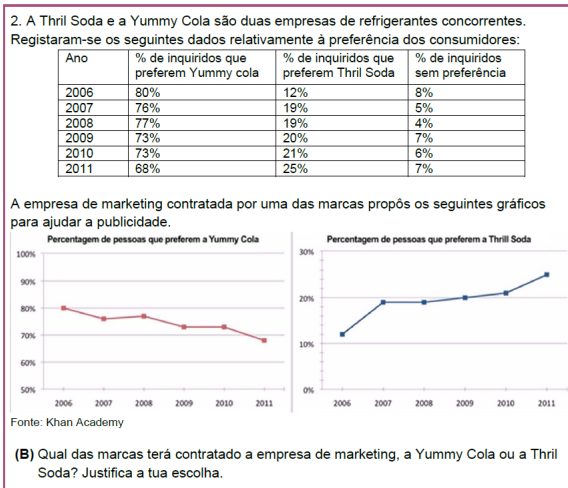
As tarefas e a distribuição de feedback

Transversal aos momentos de contextualização e de trabalho autónomo, a implementação das tarefas assume uma função eminentemente formativa. Em particular, a incidência da avaliação formativa das tarefas concretizou-se a partir de questões orientadoras promotoras da distribuição de um *feedback* de qualidade, oral e escrito, facilitador da aprendizagem por parte dos alunos. Estas questões foram pensadas e redigidas para cada tarefa, previamente à implementação das mesmas, com a intenção de permitir prever dificuldades, desbloquear conflitos cognitivos e orientar o trabalho dos alunos, dando-lhes a confiança necessária para o seu progresso.

Neste contexto, apresentamos a tarefa seguinte (Figura 2), que incide na literacia estatística, nomeadamente na interpretação e análise crítica de informação transmitida por gráficos, e combina, também, o desenvolvimento da capacidade de comunicação e de raciocínio matemático.

Figura 2

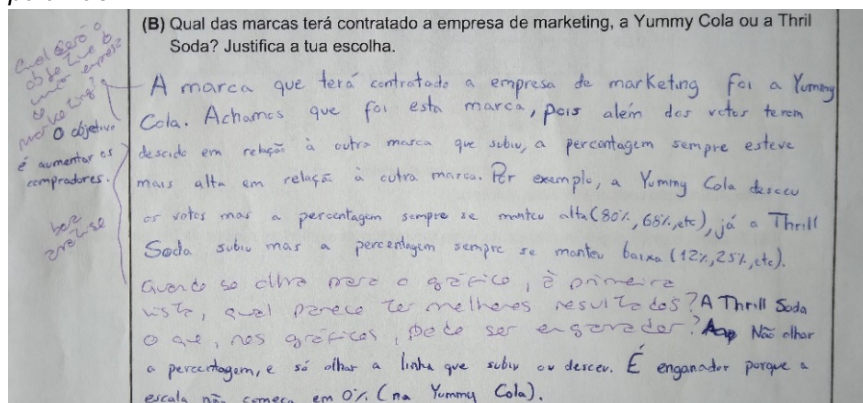
Excerto da tarefa: Um gráfico vale mais do que mil palavras!



Aquando da preparação da implementação da tarefa, as questões orientadoras registadas pela professora foram: i) quando olhamos para os dois gráficos, qual a primeira impressão em termos de evolução de preferências nas duas marcas?; ii) qual é o objetivo de uma empresa de *marketing*?; iii) o quê, nos gráficos, pode ser enganador?. Estas constituíram um ponto de partida para o *feedback* oral distribuído em sala de aula, ajustando-se às dificuldades que, na ação, surgiram por parte dos alunos. Estas foram igualmente utilizadas pela professora no *feedback* escrito que deu relativamente ao trabalho entregue por um grupo de alunos (Figura 3). A reformulação que o grupo elaborou evidencia uma aproximação aos objetivos da questão e, consequentemente, o progresso dos alunos resultante da ação do *feedback* que lhes foi fornecido.

Figura 3

Resolução de um grupo de alunos à questão 2 da tarefa: Um gráfico vale mais do que mil palavras!



Para além da referida função do *feedback* que foi distribuído, a informação que resulta da interação entre professora e alunos é igualmente reveladora da

função reguladora do trabalho desenvolvido pela primeira na ação e na preparação das próximas ações (Figura 4).

Figura 4

Imagem exemplificativa da interação entre a professora e os alunos.



Articulação entre práticas de avaliação formativa e sumativa

Coerente com as dinâmicas das aulas, a avaliação sumativa surgiu, por vezes, como pontos de situação após momentos de sistematização de conhecimentos focados na análise e reflexão do trabalho desenvolvido ao longo de uma tarefa específica ou de um conjunto de tarefas desenvolvidas em sala de aula.

A promoção da autoavaliação do trabalho realizado consiste noutro exemplo de onde os alunos tiveram a oportunidade de regular as suas aprendizagens. Assim, perante a resolução de uma tarefa incidindo nos tópicos de álgebra já estudados, os alunos autoavaliaram o desempenho do grupo, tendo a possibilidade de reformular as resoluções utilizando caneta de outra cor. Para tal, foi-lhes disponibilizada uma rubrica de avaliação (Figura 5) que, para além dos descritores dos critérios de avaliação gerais já conhecidos dos alunos para orientar o desempenho diário nas tarefas (comunicação, compreensão e aplicação do conhecimento, pensamento crítico e cooperação), foram acrescentadas referências específicas às aprendizagens essenciais da Álgebra

preconizadas para o 7.º ano de escolaridade ao nível das sequências e equações.

Durante a tarefa, a professora sugeriu a alguns grupos de alunos a utilização de cores nos descritores da rubrica. Um dos grupos (Figura 5), teve a iniciativa de legendar as cores em três categorias: “o que temos a certeza que não fizemos”; “o que temos a certeza na nossa opinião” e “o que vamos melhorar ou já melhorámos”.

Figura 5

Rubrica de avaliação do desempenho de uma tarefa.

Critérios de avaliação da tarefa	Níveis de desempenho				
	5	4	3	2	1
Comunicação	Texto bem estruturado, sem erros de sintaxe, de pontuação e/ou de ortografia, ou com erros esporádicos, cuja gravidade não implique perda de inteligibilidade e/ou de sentido. Utilização precisa e adequada da linguagem matemática.	Texto razoavelmente estruturado, com alguns erros de sintaxe, de pontuação e/ou de ortografia, cuja gravidade não implique perda de inteligibilidade e/ou de sentido. Utilização adequada da linguagem matemática, com a orientação do professor ou colegas.			Texto sem estruturação aparente, com erros graves de sintaxe, de pontuação e/ou de ortografia, cuja gravidade implique perda frequente de inteligibilidade e/ou de sentido. Não utiliza linguagem matemática.
Compreensão e aplicação de conhecimento	Escreve uma expressão algébrica de uma sequência. Averigua se um termo pertence a uma sequência, justificando (com recurso a linguagem matemática) o raciocínio. Resolve equações formalmente (utilizando os princípios de equivalência). Compreende, interpreta informação e seleciona estratégias para a resolução da tarefa. Resolve corretamente as questões colocadas, com estratégias eficazes.	Escreve, em colaboração com os colegas, uma expressão algébrica de uma sequência. Reconhece se um termo pertence a uma sequência, explicando o raciocínio. Resolve equações. Interpreta e compreende informação e utiliza estratégias com o apoio de alunos/professores para a resolução da tarefa. Apresenta a solução correta, com o apoio e orientação de professor e/ou colegas. Coloca dúvidas de forma a conseguir ultrapassá-las.			Não escreve, em colaboração com os colegas, uma expressão algébrica de uma sequência. Reconhece se um termo pertence a uma sequência, explicando o raciocínio. Resolve equações. Não compreende / não se empenha na compreensão da informação e/ou na procura de estratégias para resolver a tarefa. Não resolve ou resolve incorretamente a quase totalidade das questões.
Pensamento Crítico	Observa, analisa e discute ideias e processos. Usa critérios para apreciar essas ideias e processos, construindo argumentos para fundamentar as tomadas de posição.	Observa e discute ideias e processos. Aprecia as ideias formuladas e explica as suas tomadas de posição.			Não observa, não analisa e nem discute ideias e processos. Não aprecia as ideias formuladas, nem toma posição sobre as mesmas.
Cooperação	Expressa opiniões, ouve e faz-se ouvir no grupo, tem iniciativa de gerir diferentes opiniões. Participa, com autonomia, nas etapas de trabalho. Colabora com os colegas e esclarece dúvidas.	Aceita a opinião dos outros, está atento e participa na discussão de ideias. Participa, com orientação, nas diferentes etapas de trabalho. Colabora com os colegas.			Desvaloriza a atividade do grupo e não participa nela em prol do bem comum.

— o que vamos melhorar ou já melhorámos — o que temos certeza da nossa opinião — o que temos certeza que não fizemos

De facto, com base na análise efetuada, os alunos conseguiram regular o seu trabalho, tendo consciência do que já tinham desenvolvido, bem como do que ainda tinham de desenvolver, e que proporcionou a organização de ações futuras no grupo. Neste sentido, a metacognição emergiu como resultado de processos de avaliação promotora do desenvolvimento de pensamento crítico, reflexivo e de raciocínio.

Considerações finais

A relação entre os quatros momentos de sala de aula, contextualização, trabalho autónomo, discussão e sistematização, e as modalidades de avaliação, formativa e sumativa, foi considerada como um ponto-chave na articulação entre os processos de ensino e de avaliação, evidenciando consequências na aprendizagem dos alunos. Aliás, a correspondência, consciente e intencional, de funções específicas da avaliação a determinados formatos de trabalho e tipo de tarefas propostas em sala de aula permitiu que os processos em causa fluíssem de forma natural e, por isso, integrados. Nomeadamente, o *feedback* fornecido por meio de questões orientadoras, antecipou possíveis erros e ajudou a ultrapassar dúvidas e obstáculos, traduzindo-se numa estratégia de diferenciação pedagógica promotora de autonomia, de desenvolvimento do pensamento crítico e do raciocínio dos alunos. A discussão das conclusões alcançadas, centrada nos alunos, impulsionaram o desenvolvimento da

metacognição. Também a sistematização de conceitos contribuiu para o desenvolvimento do conhecimento matemático dos alunos, bem como para a autorregulação das suas aprendizagens e a reorganização do trabalho do professor, o que está de acordo com Borralho (2021). Desta forma, a estratégia de articulação implementada nas práticas letivas analisadas contribuiu para que os alunos se comprometessem com a sua aprendizagem, aprofundando-a, e também para a gestão da prática letiva por parte da professora, potenciando a retroalimentação entre o ensino, a avaliação e a aprendizagem dos alunos.

Agradecimentos

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto interno do Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora de referência CIEP/INT/4.

Referências bibliográficas

- Barbosa, E. (2019). *Práticas de um Professor, Participação dos Alunos e Pensamento Algébrico numa Turma de 7.º de Escolaridade*. [Tese de Doutoramento, Universidade de Évora]. Repositório Institucional da Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/25606>
- Barbosa, E., Latas, J., Borralho, A., & Carvalho, M. J. (2022). A articulação entre avaliação, ensino e aprendizagem na sala de aula de matemática. *Em atas do XXXII Seminário de Investigação em Educação Matemática* (pp. 99- 112). APM. https://www.apm.pt/files/files/SIEM/Atas_SIEM/2022_Setubal_ATAS_XXXII_SIE_M.pdf
- Black, P. (2016). The role of assessment in pedagogy—and why validity matters. In D. Wyse, L. Hayward, & J. Pandya (Eds.), *Sage handbook of curriculum, pedagogy and assessment* (Vol. 2) (pp. 725–739). Sage.
- Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551-575. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <http://dx.doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Borralho, A. (2021). Avaliação pedagógica e avaliação em larga escala: Perspectivas, limites e relações. In T. Pereira (Org.), *Avaliação Pedagógica: Limites e Possibilidades* (pp. 13-32). CRV.
- Borralho, A., Cid, M., & Fialho, I. (2019). Avaliação das (para as) Aprendizagens: Das questões Teóricas às Práticas de Sala de Aula. In M. I. Ortigão, D. Fernandes, T. Pereira, & L. Santos (Org.), *Avaliar para Aprender no Brasil e em Portugal: Perspectivas Teóricas, Práticas e de Desenvolvimento* (pp. 219-240). Editora CRV.
- Borralho, A., Fialho, I., & Cid, M. (2015). A Triangulação Sustentada de Dados como Condição Fundamental para a Investigação Qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*, 29, 53–69. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5094>
- Fernandes, D. (2020). Avaliação pedagógica, currículo e pedagogia: contributos para uma discussão necessária. *Revista de Estudos Curriculares*, 11(2), 72-84. <https://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php?journal=rec&page=article&op=view&path%5B%5D=107>
- Fernandes, D. (2021). *Para uma fundamentação e melhoria das práticas de avaliação pedagógica no âmbito do Projeto MAIA*. Texto de Apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

- Latas, J. (2022). *Explorações etnomatemática na ilha do Príncipe: uma proposta de trilho* [Tese de doutoramento, Universidade de Coimbra]. Repositório Institucional da Universidade de Coimbra: <http://hdl.handle.net/10316/101653>
- McKenney, S., & Reeves, T. (2019). *Conducting Educational Design Research* (2ª ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315105642>
- Ponte, J. (2005). Gestão curricular em Matemática. In GTI (Ed.), *O professor e o desenvolvimento curricular* (pp.11-34). APM.

DADINOFONE PLÁSTICO-MUSICAL: QUANDO A INTERDISCIPLINARIDADE SE FAZ ESTRATÉGIA EM EDUCAÇÃO

Maria do Rosário da Silva Santana, Instituto Politécnico da Guarda,
rosariosantana@ipg.pt

Helena Maria da Silva Santana, Universidade de Aveiro/Inet-MD,
hsantana@ua.pt

RESUMO: A nossa proposta visa divulgar uma abordagem pedagógica, onde uma proposta de trabalho mais autónoma e transdisciplinar foi implementada, visando suprir necessidades formativas identificadas, e resultantes, no nosso entender, do contexto pandémico da COVID 19. Intentando perceber se a área da expressão plástica poderia constituir um gatilho na aquisição de conhecimentos musicais, desenvolvemos um trabalho colaborativo entre as duas áreas elaborando o Dadinofone plástico-musical. Tendo por objetivo a aquisição de um conjunto específico de conteúdos a nível da expressão musical, onde predominasse o uso da citação e da colagem, partimos do conhecimento das características do movimento Dadá, de modo a que os conhecimentos obtidos especificamente na área da plástica enformassem o conhecimento a nível musical. Propusemos como metodologia de trabalho, algumas estratégias de ensino que nos permitiram realizar algumas tarefas conducentes à discussão e consolidação dos saberes em sala de aula. Nesse sentido, e de modo a fortalecer os conhecimentos nas duas áreas, os alunos foram convidados a expressar-se artisticamente, e em primeiro lugar, no domínio da expressão plástica. Em seguida foram convidados a conceber um pequeno excerto musical, seguindo os mesmos pressupostos de criação. Os resultados foram vários e denotaram uma estreita afinidade com objetos artísticos do movimento em questão, seja na área da plástica, seja na área da música. Como metodologia de obtenção de dados elaboramos um diário de bordo ao longo das sessões de trabalho sendo que, os resultados, alvo da nossa análise, serão apresentados aquando da comunicação.

PALAVRAS-CHAVE: expressão musical; expressão plástica; interdisciplinaridade.

ABSTRACT: Our proposal wishes to disseminate a pedagogical approach where a more autonomous and transdisciplinary work proposal was implemented. Aiming to meet identified training needs, which result, in our opinion, from the COVID 19 pandemic context, we want to develop a collaborative work between the plastic and musical areas, to conceive our Dadinophone. Having as main objective the acquisition of a specific set of contents, where the use of quotation and collage predominated, we started the composition of a musical content, having as support the Dada movement, so that the knowledge obtained specifically in the area of plastic art shaped the musical knowledge. As methodology, we proposed some teaching strategies that allowed us to carry out some tasks leading to the discussion and consolidation of knowledge in the classroom. In this sense, and in order to strengthen knowledge in both areas, students were invited to express themselves artistically, firstly in the plastic expression area. They were then invited to design a short musical excerpt, following the same creative assumptions. The results were diverse and demonstrated a close affinity with artistic objects from the movement in question, whether in both areas. To obtaining some indicator data, we prepared a logbook throughout the work sessions. The results are studied and the target of our analysis will be presented during the presentation of our paper.

KEYWORDS: musical expression; plastic expression; interdisciplinarity.

Introdução

Aliar numa mesma atividade diferentes áreas das expressões artísticas tem sido uma constante ao longo da nossa prática docente. O texto que ora nos propomos apresentar pretende relatar uma destas nossas práticas em contexto educativo, englobando a realização de uma tarefa onde sugerimos a realização de um pequeno jogo lúdico-musical onde interagem as áreas das expressões plástica e musical. Nesta nossa ação visamos o desenvolvimento de competências transversais que permitam aos discentes adquirir capacidades e conhecimentos, recursos e ferramentas que, de origem pedagógica, possam utilizar, se assim o entenderem, ao longo da sua atividade profissional.

Aprender a escutar, dar nome ao que se ouve, relacionar e organizar sons e experiências, são capacidades essenciais à formação de qualquer indivíduo e de qualquer criança. Os jogos de exploração e capacitação artística e musical, revelam-se neste contexto e no nosso entender, pontos de partida para a aquisição de conceitos, recursos e linguagens que enriquecem de modo salutar o pensamento cognitivo e musical daqueles que os praticam. Em outro, percebemos que ao longo da sua formação e desenvolvimento auditivo e musical, os nossos discentes, mas também as crianças em idade escolar, serão levadas a identificar, reconhecer, memorizar e reproduzir diferentes sons, ou conjuntos de sons, pertencentes ao meio próximo ou à natureza. As atividades musicais propostas atenderão, consequentemente e para além das atividades enunciadas, à necessidade de participação das crianças em projetos que apelem às suas capacidades cognitivas, criativas, expressivas e de memória. Pretende-se também que sejam capazes, por si só ou em grupo, de desenvolver projetos próprios, contando com a ajuda do professor ou formador na escolha e domínio dos recursos e meios que emprega.

O seu desenvolvimento estético e musical, pode, neste contexto, ser realizado de uma forma sólida e contínua, através da exploração e descoberta do mundo sonoro que a rodeia (Ministério da Educação, 2018a). A experiência que detemos, bem como aquela que sobrevem dos relatos de diversos profissionais da educação, permite-nos afirmar que a experimentação e participação em atividades de projeto de cariz individual ou de grupo permite, a todos os que neles participam, desenvolver as suas capacidades cognitivas, mas também expressivas, criativas, sociais e comunicativas. A audição de sons e obras musicais de várias proveniências e estilos, ao vivo ou pré-gravadas, o contacto com atividades musicais existentes na região, bem como a recriação de canções do património histórico e cultural de natureza não só regional, como nacional, são referências históricas e culturais que a escola deve proporcionar. Neste contexto, a dificuldade ou o menor interesse que a criança manifesta por um ou mais dos recursos narrados, não deve ser entendida como indicador de uma menor musicalidade ou interesse pela criação musical e artística. As situações vivenciadas na escola são a melhor forma de proporcionar o desenvolvimento dos aspetos essenciais da voz, do corpo e do movimento, a par com o seu desenvolvimento a nível mais holístico e global. A arte devendo constituir-se um recurso e não um impedimento.

Ousamos nesta proposta direccionar a o leitor na construção de um objeto promotor da aquisição e revisão de conhecimentos musicais, ou outros, através da construção de um jogo lúdico e musical que intitulamos de *Dadinofone plástico-musical*. De modo a contextualizar a nossa proposta ao nível da formação dos futuros professores e educadores, foi necessário analisar e refletir

sobre os conteúdos expressos ao nível das Metas Curriculares determinadas pelo Ministério da Educação nas Áreas da Educação – Música e Artes Plásticas, assim como das Orientações Curriculares Para a Educação Pré-escolar, Área da Expressão e Comunicação, Domínio da Expressão Artística, subdomínios da música e das artes visuais, de modo a orientar este nosso relato de prática.

Dadinofone plástico-musical: quando a interdisciplinaridade se faz estratégia em educação

As crianças têm prazer em explorar e utilizar diferentes materiais, cabendo ao/a educador/a alargar as suas experiências, de modo a desenvolverem a sua imaginação e possibilidades de criação. Assim, é importante que as crianças tenham acesso a uma multiplicidade de materiais e instrumentos como papel de diferentes dimensões e texturas, tintas de várias cores, diferentes tipos de lápis como pastel seco, carvão, etc., barro, plasticina e outros materiais moldáveis, etc.). Nesta tarefa podem ainda ser utilizados outro tipo de materiais de modo a capacitar e excitar o processo de criação como são aqueles provenientes de um uso utilitário e reciclável como são os tecidos, o cartão, objetos naturais, papéis diversos, latas, fios, embalagens, aparas de madeira, algodão, elementos da natureza, etc. Integrados e redefinidos a partir de novas funcionalidades e significados, permitem à criança começar a perceber que a arte e a vida são indissociáveis. A multiplicidade e diversidade de todos estes materiais exigem uma organização cuidada das atividades letivas e lúdicas de modo a que se facilite o seu acesso e uso autónomo por parte das crianças, incentivando o desenvolvimento da capacidade expressiva de cada um de modo individual ou inseridos num grupo. (Lopes da Silva et al., 2016, p. 53)

Em contexto formativo e educativo, as Aprendizagens a promover são, segundo o mesmo documento:

Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de explorações e produções plásticas. Reconhecer e mobilizar elementos da comunicação visual tanto na produção e apreciação das suas produções como em imagens que observa. Apreciar diferentes manifestações de artes visuais a partir da observação de várias modalidades expressivas (pintura, desenho, escultura, fotografia, arquitetura, vídeo, etc.), expressando a sua opinião e leitura crítica. (Lopes da Silva et al., 2016, p. 54)

Estas aprendizagens podem ser observadas, quando a criança:

Tem prazer em explorar e utilizar, nas suas produções, modalidades diversificadas de expressão visual (pintura, desenho, colagens, modelagem, etc.), recorrendo a diferentes elementos da linguagem plástica (cores, linhas, manchas, formas).

Representa e recria plasticamente vivências individuais, temas, histórias, pessoas, animais, etc., utilizando diferentes materiais (lápis de pastel, carvão, tintas, esponjas, matérias moldáveis, material reciclado, etc.) e diversos meios de expressão (pintura, colagem, desenho, moldagem, etc.).

Introduz, nas suas produções plásticas, elementos visuais (cores, formas, texturas, etc.) de modo espontâneo ou sugerido, para representar temáticas, ilustrar histórias, etc.

Dialoga sobre as diferentes imagens e/ou objetos em diferentes contextos (museus, galerias, outras instituições culturais, natureza, etc.).

Emite opiniões sobre os seus trabalhos, os das outras crianças e sobre diferentes manifestações de artes visuais com que contacta, indicando algumas razões dessa apreciação (Lopes da Silva et al., 2016, p. 54).

No contexto do nosso trabalho, e ao nível do ensino superior, levar os discentes a produzir uma ação de criação onde integrassem a música e as artes plásticas, intentando que analisassem e refletissem sobre o seu processo criativo de modo a compreender a intencionalidade dos símbolos e dos sistemas de comunicação visual; apreciar as diferentes manifestações artísticas e outras realidades visuais; perceber as razões e os processos para o desenvolvimento do(s) gosto(s): escolher, sintetizar, tomar decisões, argumentar e formar juízos críticos; captar a expressividade contida na linguagem das imagens e/ou outras narrativas visuais; transformar os conhecimentos adquiridos em novos modos de apreciação do mundo, através da comparação de imagens e/ou objetos, motivou-nos a aliar as duas áreas das expressões artísticas para a apreensão e consolidação de conhecimentos, não só nestas áreas, mas em outras transversais à música e artes visuais/plásticas. Da mesma forma foi para nós uma forma de conduzir os discentes a expressar-se, pois vinham de um longo período de isolamento, que resulta da aplicação das medidas de contenção à COVID19, fatores que limitaram toda a interação social e cultural no nosso país e um pouco por todo o mundo. Neste sentido, pensamos estar de acordo com o expresso por Teresa Vilhena (1999, p. 98), quando afirma que:

a necessidade de inclusão do ponto de vista do aluno e do respeito pela diversidade com vista ao seu desenvolvimento social, gera uma profunda alteração no quadro das práticas pedagógicas: procura-se criar contextos ricos, organizados, motivantes e flexíveis, facilitadores de um diálogo aberto, respeitadores da privacidade e da complexidade individuais, promotores de situações onde o saber se cruze com o prazer de aprender e as expectativas dos alunos.

O prazer de aprender deve passar ainda pela reflexão sobre as diversas práticas artísticas ao longo da História da Cultura e das Artes. No sentido de refletir sobre as características técnicas e interpretativas do Movimento Dadá, de modo a inseri-las no projeto elencado, fomos forçados a identificar e narrar as suas principais características. Em seguida, foram os discentes convidados a perceber como as veicular no processo criativo de elaboração do seu jogo lúdico, plástico e musical, enquanto veículo, mas também recurso, para revisão e consolidação de conhecimentos nas distintas áreas do conhecimento científico, artístico e musical.

O Movimento Dadá

O movimento artístico denominado de Dadá surge, à semelhança de alguns outros de início de século, como reação à Primeira Guerra Mundial. Deveras inovador e provocador à época, os seus seguidores rejeitavam a lógica, a razão e o esteticismo da sociedade capitalista, expressando o absurdo, a

irracionalidade e o protesto anti burguês. Abrangeu o uso de diversos meios e recursos de entre eles os visuais, literários e sonoros, incluindo as técnicas da colagem, principalmente ao nível da criação de poesia fonética ou da escrita recortada. Ao expressarem o seu descontentamento face à sociedade e à violência vigente, mas também toda uma panóplia de emoções decorrentes da vivência das diversas crises económicas, políticas e sociais decorrentes da Primeira Guerra, os seus seguidores mantiveram afinidades de cariz político com os ideais de esquerda e extrema-esquerda que emergiam um pouco por toda a Europa, e em Zurique em particular, decorria o remoto ano de 1916.

Dada é uma palavra francesa que significa na linguagem infantil “cavalo de madeira”. Esse nome escolhido porque não fazia sentido, assim como a arte que emergia e os conteúdos que nela queriam expressar, refletia toda a perda de sentido diante da irracionalidade da guerra. Neste contexto pareceu-lhes o mais adequado para representar as suas intenções criativas e comunicativas. Estabeleceu-se, entretanto, o mito de que a designação foi escolhida de forma aleatória, quando, abrindo-se uma página de um dicionário ao acaso, e inserindo um estilete sobre ela, o mesmo indicou a palavra dadá. Esta ação simboliza, de modo pleno e eficaz, o caráter iminentemente antirracional do movimento, sendo que o Dadaísmo foi ainda um movimento artístico que promoveu a negação da cultura pré-existente, defendendo-se o absurdo, a incoerência, a desordem, o caos. Do ponto de vista político, firma-se como protesto contra uma civilização que não conseguiria evitar a guerra e o caos tendo, em poucos anos, alcançado projeção internacional.

Se numa primeira fase desponta na Suíça, rapidamente se propaga a outros países. Além da cidade de Zurique, outras se apontam como montras dos seus seguidores. De entre elas, Barcelona, Berlim, Colónia, Hanôver, Nova Iorque ou Paris. Muitos dos seus continuadores deram início posteriormente ao Surrealismo, sendo que algumas das suas ideias e conceitos influenciam a arte até aos dias de hoje. Como principais características podemos enunciar que a estética do movimento Dadá é de negação e de destruição de todas as formas de arte por um apelo sistemático ao arbitrário e absurdo. Podemos ainda anunciar a crítica satírica e implacável que os seus autores realizam, reflexo do niilismo destruidor e anárquico da sociedade capitalista. Neste sentido, a abolição da lógica, das hierarquias, dos conceitos do passado e do futuro parecem, àqueles que o professam, meios de se enunciarem portadores de razão, emoção e arte. A nós de nos capacitarmos com estes recursos, utilizando-os como prenunciadores de novos recursos criativos, lúdicos e musicais.

Jogo infantil - Quantos queres

Assim, e depois de transmitidos os principais elementos que caracterizam o movimento Dadá naquilo que são os seus autores e obras, e depois de propor a escolha fundamentada de um jogo infantil que refletisse alguns destes princípios orientadores do movimento dadá, chegamos ao jogo do Quantos-queres. O jogo do Quantos-queres era comum ao longo do século XX. Quantos de nós, educadores e professores, não tivemos a oportunidade de reproduzir este jogo e de o jogar. Simples e eficaz pode ser utilizado pelo prisma não só lúdico como educativo. Talvez sem o percebermos a sua construção exige a transmissão e aquisição de conteúdos nas distintas áreas do saber, mas também ao nível da motricidade fina e das expressões. Depois de realizadas as

dobragens é ainda necessário proceder a escolha e fixação dos elementos do jogo. Para o jogar entramos no domínio do acaso pois tudo promana de uma ação que se fixa num conjunto de pré indeterminações que provêm em determinações consequentes.

Em outro, o Quantos-queres é um jogo tipicamente português e que ressalta do nosso património histórico e cultural. Depois de construir o objeto que nos permite o jogo, este pode ser manipulado, ornamentado e nele apresentados um conjunto de possibilidades e conteúdos de qualquer natureza. É esta a vertente que nos interessa pois, depois de refletirmos sobre as possibilidades que o mesmo nos pode oferecer, vamos utilizá-lo como recurso e ferramenta pedagógicos. Do ponto de vista do objeto criado, o Quantos-queres pode ser visto como um pequeno origami. Construído a partir de uma simples folha de papel que é alvo de dobragens várias, para além do aspeto lúdico, o jogo permite o desenvolvimento de algumas capacidades manuais. Depois de concebida, a estrutura base é alvo de um processo de ornamentação, normalmente com pigmentos e imagens coloridas que, quanto mais apelativas forem, mais bonito será o resultado final. Os materiais necessários para a sua construção são a folha de papel branco e os lápis/tintas de cores diferentes. De modo a que se constituía um recurso educativo será importante construir de modo bastante refletido e eficaz os conteúdos do jogo. Naqueles propostos, e de modo a se projetarem veículo de conteúdos das diversas áreas do saber, foram elaboradas algumas questões às quais os jovens alvo do jogo deveriam responder. Constituiu-se então um recurso de transmissão, mas também de revisão de matéria dada ao longo das sessões.

Quando utilizado para criação de projetos sonoros e musicais, os elementos do jogo consistiram em informação base sobre os sons, as alturas, as durações, as intensidades e os timbres a utilizar para formar o conteúdo sonoro a expressar numa textura e forma também ela previamente definida pelo jogo. Neste sentido, foi necessário criar diversos Quantos-queres de modo a conseguir todos os elementos necessários à criação da pequena peça musical. Nesta ação, desenvolvemos a aplicação dos princípios inerentes ao uso do acaso e da indeterminação em arte e, em música, em particular. Com a aplicação do jogo do Quantos-queres, saíam de modo sucessivo os conteúdos sonoros a notar de modo a que, mais tarde, se pudesse reproduzir o excerto musical saído das opções tidas. Dado a natureza fortemente aleatória, salientamos que pode, à primeira vista, parecer ilógico e anti musical. No entanto, realçamos o fato de termos promovido a reflexão orientada e objetivada sobre o uso do acaso e da indeterminação no ato de compor assim como no ato de jogar. Este implica que, em cada ato, o ator junte e afaste os dedos que se encontram posicionados no objeto, para os lados e para a frente, o número de vezes escolhido pelo seu interlocutor, para que se obtenha um resultado. Não se sabendo o número de vezes nem o movimento inicial pois que surge da vontade e do impulso dos dois jogadores, em seguida, e depois de abrir o objeto do jogo, descerram-se um conjunto de possibilidades de escolha que têm implícitos os conteúdos previamente alocados e não visíveis aos jogadores. Quando escolhemos um setor do jogo, escolhemos obrigatoriamente uma questão, um assunto, um elemento, etc., proposta à qual devemos responder. Seja retorquindo à questão de modo a adquirir ou rever uma matéria, seja escolhendo um conteúdo a expressar artisticamente, o jogo do Quanto-queres faz-se promotor de conhecimento e arte.

Metodologia e relato de prática

Para a concretização do projeto que delineamos, foram identificados um conjunto de recursos materiais disponibilizados de modo a enformar a produção do jogo previsto. De modo a inserir técnica e esteticamente o objeto-jogo produzido, foram difundidos alguns conteúdos relativos ao movimento artístico Dadá, naquilo que são os seus princípios técnico-estéticos, bem como ao jogo infantil Quantos-queres. Depois de uma reflexão sobre os conteúdos expressos e do modo como se poderiam colocar no objeto a criar, nas suas componentes forma e conteúdo, bem como na sua relação com o expresso nos documentos orientadores das aprendizagens essenciais, organizamos diferentes grupos de trabalho, distribuindo a cada um os meios de suporte à prática. Enquanto suportes materiais à atividade de expressão plástica, foram disponibilizados lápis de cor e papel, assim como mesas de trabalho de modo a que o grupo se colocasse ao seu redor e pudesse dar continuidade à criação do seu objeto-jogo.

Os integrantes da atividade agruparam-se por sensibilidades e expressaram-se livremente na construção do Dadinofone, sendo que no final, os resultados são os que se apresentam: diferentes resultados em função de distintas escolhas. As cores, as formas, os espaços e os traços comprovam-no. Permitem-nos aferir da influência que a música, e o movimento artístico que está na base de construção do objeto de jogo, nos seus princípios, conceitos e técnicas, detém para o estabelecimento de estados emotivos e a aquisição de conhecimentos na área da música e da expressão plástica e musical.

Da mesma forma que se pretende que o aluno capte a expressividade contida na linguagem das imagens, em alguns dos Dadinofones construídos pretendeu-se que os alunos percebessem a expressividade que está contida nas ações e nos sons e realizar. Os proponentes dos jogos lúdico-plásticos e musicais, ao partilhar, com os pares, os conteúdos, os recursos e as músicas do seu quotidiano, e ao debater sobre os diferentes tipos de música, foram capazes de produzir, sozinhos ou em grupo, material escrito, utilizando vocabulário apropriado, reconhecendo a música como construção social, património e fator de identidade cultural. Podemos dizer que ao utilizar vocabulário e simbologias convencionais e não convencionais para descrever e comparar diversos tipos de sons e peças musicais de diferentes estilos e géneros, foram ainda capazes de questionar os seus conhecimentos e adaptar as suas estratégias e metodologias de ensino na sua prática pedagógica (Lopes da Silva et al., 2016; Ministério da Educação, 2018a; Ministério da Educação, 2018b).

Da nossa parte podemos dizer que implementámos algumas estratégias de ensino-aprendizagem que nos permitiram realizar algumas tarefas conducentes à discussão e consolidação dos saberes em sala de aula, nomeadamente no que concerne a conteúdo e forma na conceção de um objeto em específico: o Dadinofone, reflexo de vários conteúdos artísticos, sonoros e musicais.

Resultados

Do relato de prática, e da análise que procedemos dos resultados dela evidenciados, percebemos que muitas das vezes somente é necessário mudar o modo de abordagem das matérias utilizando uma forma diferente de agir e interagir com os outros. A experiência emocional e física conseguida com a

abordagem relatada permite, pela análise dos resultados obtidos, perceber uma mais eficaz capacitação dos alunos do ponto de vista artístico, mas também cognitivo, científico, histórico e cultural. No que concerne os resultados práticos e as evidências produzidas, os resultados permitem-nos concluir que existe um elo profundo entre as escolhas e os resultados apresentados nas representações plásticas e musicais enformadas.

O Dadinofone foi ainda utilizado como objeto promotor de conteúdos programáticos e objeto revisor das mesmas. De modo lúdico percebemos uma maior motivação nestas atividades, dado o seu lado criativo. Para construir as questões para o Dadinofone foi necessário redigir não só a pergunta como a resposta à questão. Nesta tarefa, os conteúdos foram obrigatoriamente interiorizados e aplicados no objeto jogo do Quanto-queres.

Conclusões

As metas e orientações curriculares refletem uma preocupação constante na adequação dos Currículos às Práticas Pedagógicas vigentes. Diferentes modelos concorrem para o relevar da importância de uma grande articulação entre saberes e competências, nomeadamente ao nível das expressões artísticas. As artes e as expressões, contribuindo de forma diversa para o desenvolvimento geral da criança, ajudam-na a uma melhor interação social, coordenação psicomotora, concentração e memória, cooperando de forma singular para a sua educação. Através deste estudo, identificamos alguns aspetos que podemos reportar ao papel das expressões artísticas e da educação artística no desenvolvimento das capacidades cognitivas, fruitivas, criativas e expressivas dos alunos não só nos primeiros anos do ensino básico e da educação pré-escolar, como ao nível do ensino secundário e superior, confrontando modelos e práticas de formação, dando relevo às mudanças ocorridas na formação inicial de professores com vista à introdução das Expressões Artísticas de modo interativo e interdisciplinar no processo de formação.

Os discentes, ao partilhar, com os pares, os conhecimentos adquiridos e ao debater sobre os diferentes assuntos foram capazes de produzir, sozinhos ou em grupo, o jogo que intitulámos de Dadinofone. Terminamos citando Gonçalves (2011, p. 8) que corrobora a nossa ideia de que:

a função da escola não deve ser apenas instruir, ou seja, transmitir conhecimentos pré-concebidos e apresentados como verdades únicas, porque daí apenas resultariam indivíduos amorfos, sem personalidade e capacidade de resposta a novas situações. A escola deve, portanto, ultrapassar as pretensões unicamente económicas, exigidas em função da inserção no mercado de trabalho e preocupar-se em formar cidadãos reflexivos e participantes, capazes de obter um espírito crítico e inovador, para levar à construção de uma personalidade sólida. A finalidade da educação passa então por utilizar as componentes disciplinares do currículo, como um instrumento para dotar o aluno de competências essenciais, que possibilitem a gestão do seu percurso pessoal, com vias de uma boa integração na vida social e profissional.

Referências bibliográficas

Gonçalves, A. S. D. (2011). *Desenho, Arte e Criatividade: um projeto pedagógico centrado no desenvolvimento pessoal*. Universidade de Lisboa.

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, I. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direcção-Geral da Educação (DGE).

Ministério da Educação (2018a). *Metas Curriculares. Aprendizagens Essenciais 1º ciclo – Educação Artística - Música*.
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_musica.pdf

Ministério da Educação (2018b). *Metas Curriculares. Aprendizagens Essenciais 1º ciclo – Educação Artística – Artes Visuais*.
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf

Vilhena, T. (1999). *Avaliar o Extracurricular*. Edições Asa.

II - Formação de Professores

APRENDER E ENSINAR COMPETÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR: PRESSUPOSTOS E EXEMPLOS

Isabel Simões Dias, CIEQV/CI&DEI/ESECS – Instituto Politécnico de Leiria,
isabel.dias@ipleiria.pt

RESUMO: Este capítulo discute pressupostos teóricos subjacentes ao processo de ensino/aprendizagem e apresenta duas propostas de promoção de competências destinadas a jovens adultos, estudantes do Ensino Superior: i) PDCIIP- Programa Desenvolvimento de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais (Jardim, 2010) e ii) PPCPPEI - Programa de Promoção de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância (Dias, 2009). O PDCIIP é um programa que valoriza as potencialidades dos estudantes e a sua vontade de realização e de sucesso, numa lógica humanista. Foca a sua atenção em competências transversais (autoconhecimento, autoestima, autorrealização, resiliência, empatia, assertividade e suporte social) e específicas (criatividade, cooperação e liderança). O PPCPPEI, enquadrado numa perspetiva desenvolvimentista e cognitivo-comportamental, foi desenhado no quadro da perspetiva sócio-cognitivista da aprendizagem autorregulada. Assume-se como um programa de cariz educativo que visa a promoção de competências pessoais e profissionais (autoconhecimento/autoconceito/autoestima, desenvolvimento do self, comunicação interpessoal, gestão da agenda pessoal, trabalho em equipa, resolução de problemas, observação/avaliação, planificação e reflexão). Estes dois programas, concebidos e implementados em Portugal, constituem-se como exemplos de intervenção formal na ativação de competências. A sua eficácia foi avaliada numa lógica investigativa quasi-experimental e os resultados revelaram que os estudantes que participaram nestes programas beneficiaram com a experiência formativa. Estes resultados instigam uma reflexão sobre possibilidades de intervenção educativa no Ensino Superior.

PALAVRAS-CHAVE (3): Ensino/aprendizagem; Ensino Superior; Programas de intervenção

ABSTRACT: This chapter discusses theoretical assumptions underlying the teaching/learning process and presents two proposals for the elevation of skills aimed at young adults, higher education students: i) DIIPSP - Development of Intrapersonal, Interpersonal and Professional Skills Program (Jardim, 2010) and ii) PPPSCEP - Promotion of Personal and Professional Skills in Childhood Education Program (Dias, 2009). The DIIPSP is a program that values the potential of students and their desire for achievement and success, in a humanist logic. It focuses its attention on transversal (self-knowledge, self-esteem, self-realization, resilience, empathy, assertiveness, and social support) and specific (creativity, cooperation and leadership) skills. The PPPSCEP, framed in a developmental and cognitive-behavioral perspective, was designed within the framework of the socio-cognitivist perspective of self-regulated learning. It is assumed as an educational program that aims to promote personal and professional skills (self-knowledge/self-concept/self-esteem, self-development, interpersonal communication, personal agenda management, teamwork, problem solving, observation/assessment, planning and reflection). These two programs, designed and implemented in Portugal, are examples of formal intervention in skills activation. Its effectiveness was evaluated in a quasi-experimental investigative logic and the results revealed that the students who participated in these programs benefited from the training experience. These results instigate a reflection on possibilities for educational intervention in Higher Education.

KEYWORDS (3): Teaching/learning; Higher Education; Intervention programs

Introdução

Com o intuito de proporcionar o desenvolvimento/aprendizagem de competências têm surgido programas de intervenção rigorosamente planejados, sistematizados, teórica e empiricamente fundamentados dirigidos às diferentes etapas da vida humana. Estas intervenções de cariz educativo procuram otimizar competências numa lógica preventiva e desenvolvimental. Desejando que estes programas se adequem à idade cronológica, nível de desenvolvimento e cultura dos seus participantes, espera-se que apresentem uma visão holística do ser humano.

Visando o desenvolvimento do sujeito, estes programas podem seguir posicionamentos teóricos distintos e ser equacionados numa perspetiva integradora e compreensiva. Assim, este trabalho de cariz teórico discute pressupostos subjacentes aos processos de ensino/aprendizagem (humanismo, comportamentalismo e cognitivismo) e dá a conhecer programas de intervenção (formais) na ativação de competências em jovens adultos: Programa Desenvolvimento de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais (Jardim, 2010) e Programa de Promoção de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância (Dias, 2009).

Processo(s) de ensino/aprendizagem: (alguns) pressupostos teóricos

Dentro da variedade de propostas possíveis para explicar o processo de ensino/aprendizagem, apresenta-se de forma genérica e intencionalmente seletiva (o que implica omitir autores, conceitos e processos) três correntes: humanismo, comportamentalismo e cognitivismo.

A *corrente humanista* parte do princípio geral de que o ser humano é responsável por si mesmo, sendo capaz de desenvolver todas as suas potencialidades. Enfatizando as relações interpessoais, defende que aprender é um processo cognitivo, através do qual o educando se desenvolve e adquire experiência(s) se tiver oportunidade de descobrir o seu próprio caminho, numa atitude de autorrealização e autoavaliação. Neste caminho de se tornar pessoa (que pensa, sente e vive), o processo educativo estará centrado no desenvolvimento das capacidades do sujeito, tendo o educador o papel de facilitador do desabrochar dessas potencialidades. Tendo liberdade pessoal para se construir enquanto pessoa, o educando responsabiliza-se pela sua própria aprendizagem e aprende de forma autónoma e independente (Lima et al., 2018; Branco et al., 2016; Rogers, 2009).

Os humanistas (e.g. Maslow, Rogers), fazendo defesa de um processo educativo centrado no desenvolvimento da pessoa (que se assume como verdadeiro e duradouro porque é vivenciado e realizado pelo sujeito que quer aprender), focalizam a atenção na aprendizagem (e não no ensino) e defendem uma docência centrada numa postura de flexibilidade, de abertura ao outro, contribuindo para que o educando se descubra e *se torne pessoa* (Castaman & Tommasini, 2020; Rogers, 2009; Rogers, 1973).

Abraham Maslow (1908–1970), com uma visão otimista da natureza humana, identificou as necessidades que impelem o ser humano ao crescimento/atualização do seu potencial e abordou as características da pessoa autoatualizada. Reforçou a ideia de que o ser humano se representa pela

transcendência, pelo humor, pela espontaneidade, pela criatividade e pelo amor e enfatizou a escolha consciente, a singularidade, a bondade inata e a capacidade do sujeito para superar as experiências da infância. Referiu que a pessoa nasce com necessidades instintivas que a levam ao crescimento, ao desenvolvimento e à realização. Maslow identificou um conjunto de valores (valores do ser), que qualificou como as meta-necessidades do sujeito: a verdade, a beleza, a bondade, a unidade, a transcendência das dicotomias, a energia vital, o caráter único da pessoa, a perfeição e a necessidade, a interdependência, a justiça, a ordem, a simplicidade, a riqueza, o sentido do jogo, a independência e o sentido da vida. Procurando ser fiel a estes valores, preconizou um sistema educativo facilitador do autoconhecimento, interativo com o meio em que o indivíduo se encontra inserido para que possa descobrir o sentido da sua vida e a sua vocação (Ramirez, 2021; Bordignon & Trevisol, 2022).

Carl Rogers (1902-1987) conceitualizou a personalidade do ser humano como sendo constituída pela experiência e pelo *self*, formando juntos a unidade do organismo. As pessoas são motivadas por uma tendência inata de realizar, manter e aperfeiçoar o *self*. Esse impulso para a autorrealização é parte de uma tendência atualizante abrangendo todas as necessidades fisiológicas e psicológicas. Defendendo a autenticidade, o autor alega que sermos autênticos é sermos nós próprios, é rejeitarmos fachadas, por detrás das quais se esconderia a verdadeira personalidade. Trata-se de nos aceitarmos como realmente somos, profundamente, sinceramente, reconhecendo sem julgar os nossos mais profundos sentimentos. É esta autenticidade que leva à congruência, à coesão interna do indivíduo que elimina a distância existente entre o eu-real e o eu-ideal. Ser congruente é ser o próprio, é ser como é, evoluindo, abrandando, tornando-se cada vez menos rígido, menos defensivo e cada vez mais interessado pelo outro (Rogers, 2009; Rogers, 1973). Para além da autenticidade e da congruência, Rogers aborda a atenção positiva incondicional como atitude pedagógica (reconhecer os atos dos outros e atribuir-lhes um valor incondicionalmente). Assumindo esta atenção, o sujeito abster-se da emissão de juízos de valor, reconhecendo na sua existência o ato de outrém - reconhece o outro diferente de si e respeita essa diferença, reconhece a dignidade de pessoa livre o que promove a autenticidade. Esta atenção positiva incondicional juntamente com a compreensão empática (atitude que consiste em apreender o mundo particular do outro como se fosse o nosso próprio mundo), caracteriza a relação que deve existir entre dois indivíduos (Lima et al., 2018; Dias, 2018; Branco et al., 2016).

Estes pressupostos relacionais, na perspetiva de Rogers, aplicam-se a todas as formas de relação entre as pessoas, quer sejam relações quotidianas, terapêuticas ou educativas. A sua defesa da não diretividade, baseia-se na ideia de que as pessoas crescem melhor psicológica e emocionalmente rodeadas de relações humanas positivas, francas, afetuosas e não ameaçadoras. Cada pessoa é vista como um ser único e singular, devendo o processo educativo centrar-se no desenvolvimento humano. O professor orienta e facilita o processo de aprendizagem do aluno, utilizando os conteúdos disciplinares como instrumentos do desenvolvimento da personalidade e das vocações do aluno (Castaman & Tommasini, 2020). Esta abordagem defende uma metodologia flexível, fomentando a realização de projetos que permitam o trabalho autónomo, o jogo de papéis, as dramatizações e os debates. É uma abordagem pedagógica

que reduz a relação pedagógica ao diálogo horizontal, deixando de lado o contexto social e económico - a finalidade da educação é o desenvolvimento da pessoa e não apenas a sua integração na sociedade. Os princípios psicopedagógicos que sobressaem deste modelo são, por exemplo, a aprendizagem centrada no sujeito, a autoaprendizagem, a autoavaliação e a atmosfera emocional positiva e empática (Bordignon & Trevisol, 2022; Castaman & Tommasini, 2018).

Numa *perspetiva comportamentalista*, o ser humano é, fundamentalmente, um organismo que reage a estímulos externos e a aprendizagem surge como a modificação do comportamento, relativamente permanente e resultante da experiência. Esta abordagem à aprendizagem defende a utilização de técnicas orientadas para a ação, que dêem controle ao sujeito sobre a sua vida, para resolver problemas interpessoais, emocionais e de tomada de decisão (Miranda & Bahia, 2005).

Burrhus Skinner (1904-1990) baseia o seu conceito de aprendizagem nos factos experimentais relativos ao condicionamento operante que ocorre quando a uma resposta se segue um estímulo reforçador, aumentando consequentemente a taxa de resposta. Defende a ação direta e automática dos agentes do reforço, a sobrevivência/adaptação como necessidade básica e processo simultaneamente inicial e final de todo o desenvolvimento biopsicológico dos organismos vivos. Para Skinner, a modificação do comportamento deve-se ao que surge depois da sua ocorrência e em consequência do mesmo. A inter-relação entre estas dimensões define o que se designa por contingências de um comportamento. Os princípios básicos do seu modelo são o reforço positivo, reforço negativo, punição positiva, punição negativa e extinção operante (Kripka et al., 2020; Dias, 2018).

De acordo com condicionamento operante de Skinner, o papel do docente será organizar as sequências de reforço apropriadas ao aprendente e, em seguida, verificar se a apresentação desses reforços é contingente à emissão da resposta direta do sujeito. As implicações educativas desta teoria passam por entender o professor como líder e programador do desenvolvimento do educando, pela crença de que educar é ensinar algo, pelo ensino programado como o modelo didático ideal, pela pedagogia regida por normas empíricas onde os resultados têm um papel de relevo, pela coação sobre o educando no processo de aprendizagem e pela condução do educando para agir como deve ser (Moreira, 2022; Bordignon & Trevisol, 2022; Veiga, 2019).

Nesta linha comportamentalista, Albert Bandura (1925–2021) demonstrou que é possível aprender uma grande variedade de comportamentos sem que se torne necessária a experiência direta acompanhada das respetivas consequências. De acordo com o seu paradigma, grande parte da aprendizagem verifica-se através de um processo de observação da execução de modelos sociais e das suas respetivas consequências. Esta aprendizagem social postula que a aprendizagem ocorre quando os comportamentos de um modelo servem como estímulo para pensamentos, atitudes ou comportamentos para outros sujeitos. Para que ocorra esta aprendizagem o sujeito deverá ser capaz de prestar atenção e reter/memorizar a informação apresentada pelo modelo. Este paradigma coloca o fulcro da aprendizagem na interação entre situação observada e processos cognitivos do observador, fazendo a transição entre as perspetivas comportamentalistas e as cognitivistas (Kipka et al., 2020; Miranda & Bahia, 2005).

De acordo com Ceitil (2006), aprende-se por observação, imitação e/ou por repetição, por exemplo, (1) a colocar questões para identificar necessidades do interlocutor e para confirmar se a sua mensagem foi compreendida, (2) a estar atento a sinais não-verbais do interlocutor para saber se ele o está a seguir, (3) a reformular as mensagens para garantir uma melhor compreensão, (4) a escutar ativamente os outros para perceber os seus pontos de vista e ajustar a comunicação de forma efetiva, (5) a utilizar uma linguagem clara e a dar exemplos concretos que ilustrem a ideia que se quer transmitir, (6) a encorajar os colegas a manterem-se informados e a partilharem essa informação, (7) a consultar fontes de informação disponíveis e/ou pessoas envolvidas no problema/situação. Os princípios psicopedagógicos que destacamos deste modelo são a apresentação de estímulos, o condicionamento (operante), o reforço e conhecimento de resultados, a apresentação de conteúdos em sequências curtas e a exercitação (Dias, 2018; Veiga, 2019).

Para os *cognitivistas*, o Homem não se limita a responder a estímulos, mas interpreta, organiza, dá significado à informação que recebe. Não se constitui como um mero recetor, mas como um agente ativo da sua própria aprendizagem. De acordo com Jean Piaget (1896-1980), o conhecimento acontece na interação sujeito/meio e é construído com base em conhecimentos anteriores. Valorizando o papel dos esquemas cognitivos nos comportamentos do sujeito e a sua capacidade organizante face aos estímulos do ambiente – faz parte da natureza humana organizar as suas experiências e adaptá-las ao que foi experimentado - entende que a inteligência se constitui como a totalidade das estruturas de que dispõe um organismo num determinado período do seu desenvolvimento (Kripka et al., 2020; Miranda & Bahia, 2005).

Estimular, no educando, a formação de destrezas cognitivas, planificar o ensino tendo em conta e adaptando-se às possibilidades intelectuais de cada fase do desenvolvimento cognitivo, procurar a participação ativa dos alunos nas tarefas, proporcionar um ambiente educativo enriquecedor em estímulos intelectuais que levem à aprendizagem pela descoberta são apenas algumas das implicações educativas da sua teoria (Moreira, 2022).

Jerome Bruner (1915 - 2016), defende que não é possível estudar o processo psicológico fora do seu contexto, uma vez que ele é pluridimensional. Entende a cultura, a educação e a escola como fundamentais na construção de competências essenciais para lidar com a realidade da sociedade e discute a importância da aprendizagem por observação, da utilização de instrumentos, do jogo e da linguagem na adaptação do sujeito. Aposta na interdisciplinaridade e no trabalho de equipa como pilares da ação psicológica e na aprendizagem pela descoberta (resolução de problemas) como fonte de motivação - esta forma de aprendizagem requer um pensamento intuitivo e analítico e processa-se do simples ao complexo, do concreto ao abstrato, do específico ao geral (Miranda & Bahia, 2005).

Bruner propõe a utilização de atividades de pesquisa, observação e exploração, análise de problemas e resultados como estratégias de automotivação. Visa a ação do sujeito e aposta na capacidade do professor para colocar questões que despertem a curiosidade, mantenham o interesse, promovam o pensamento. Como princípios psicopedagógicos do cognitivismo, destacamos, a título de exemplo, a motivação, o desenvolvimento de expectativas, a compreensão, a relação novo-adquirido, a sistematização ou a transferência para situações análogas (Bordignon & Trevisol, 2022; Dias, 2018).

Realizado este percurso teórico, damos a conhecer dois programas de promoção de competências desenhados para jovens adultos, estudantes do Ensino Superior (Portugal): o PDCIIP - Programa Desenvolvimento de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais (Jardim, 2010) e o PPCPEI - Programa de Promoção de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância (Dias, 2009). Estes programas, enquadrados teoricamente nas correntes de ensino/aprendizagem apresentadas (humanismo, comportamentalismo e cognitivismo), foram concebidos, implementados e avaliados em contexto português. Estando publicados, poderão constituir-se como recursos educativos a considerar no campo da intervenção educativa.

Programa de Desenvolvimento de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais (Jardim, 2010)

O Programa de Desenvolvimento de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais (PDCIIP) é um programa que valoriza as potencialidades dos estudantes e a sua vontade de realização e de sucesso, numa lógica humanista. Considerando o desenvolvimento integral do sujeito, privilegia a pessoa do estudante e a satisfação das suas necessidades fundamentais, enquanto jovem adulto.

O PDCIIP visa o desenvolvimento de competências intrapessoais, interpessoais e profissionais, com vista ao sucesso na vida académica. Neste sentido, é esperado proporcionar aos participantes (1) identificar os pontos fortes da sua personalidade; (2) fazer uma avaliação positiva de si mesmos; (3) ativar potencialidades individuais no sentido da autorrealização; (4) escutar empaticamente; (5) expressar-se assertivamente; (6) reconhecer modos eficazes de apoiar e de ser apoiado; (7) valorizar as ideias e as concretizações originais; (8) colaborar eficazmente em grupos de trabalho; (9) orientar pessoas e grupos na concretização de objetivos; (10) superar positivamente as situações adversas (Jardim, 2010).

Relativamente aos conteúdos, o programa focaliza a sua atenção em competências transversais (e.g., autoconhecimento, autoestima, autorrealização, resiliência, empatia, assertividade e suporte social) e específicas (e.g., criatividade, cooperação e liderança) (Jardim, 2012). Em termos metodológicos, o programa é constituído por 12 sessões, 7 sessões presenciais coletivas (2.^a, 4.^a, 6.^a, 8.^a e 10.^a), sessão inicial (apresentação dos participantes e resposta a questionários/avaliação previa) e sessão final (avaliação das sessões e da dinâmica do programa) e 5 estudos individuais a serem realizados por cada um dos participantes como trabalho de casa (3.^a, 5.^a, 7.^a, 9.^a e 11.^a sessões). Através de atividades diversificadas, procura desenvolver o saber-saber (aquisição de conhecimentos/domínio cognitivo); saber-ser (forma de estar de cada um/domínio afetivo) e saber-fazer (comportamentos/domínio social).

Cada sessão (com uma duração média de 2 horas) visa o aperfeiçoamento de uma competência, que se estuda em forma de módulo. Estes módulos estão estruturados em 6 fases: (1) “Apontamentos” - anotar a forma como cada competência é percebida; (2) “Mapa” - explicitar o significado teórico e as ideias fundamentais de cada competência; (3) “Ferramentas” - exercitar, experimentar e operacionalizar cada competência; (4) “Narração” de uma história que evoca e estimula, de uma forma interpelativa, a adesão a cada

competência; (5) “Programação” do modo como cada um pretende implementar a curto, médio e longo prazo cada competência e (6) “Memorando” dos sucessos e da evolução em cada competência.

O programa segue uma metodologia ativa, recorrendo a dinâmicas de grupo, a técnicas de *role playing*, a *focus group*, a jogos interativos, a debates e trabalhos de grupo, contextos privilegiados para evocar experiências e conhecimentos pessoais. Recorre, ainda, à narração de histórias metafóricas alusivas ao módulo em estudo e à exposição sobre a competência em causa. Além dos trabalhos realizados nas sessões, os participantes aprofundam os conteúdos individualmente através do preenchimento de fichas de trabalho relativas a cada uma das competências e da realização de tarefas individuais.

É um programa que segue as características de uma formação prática, acentuando-se mais a vertente experiencial do que a teórica. Constitui-se como uma formação *Rápida, Divertida e Eficaz* na qual o papel do facilitador das aprendizagens será o de gerar a máxima participação possível, respeitando as experiências dos participantes, mantendo um elevado grau de motivação e de empenho nas tarefas propostas, organizando os grupos de trabalho, fornecendo suporte social e afetivo, envolvendo-se no programa com os participantes (Jardim, 2010).

Para avaliar a eficácia deste programa o autor propõe a análise dos diários individuais e a avaliação antes (*baseline*) e depois do programa através do Questionário de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais – Para Promover o Sucesso Académico (QCIP), construído para o efeito pelo autor. Os resultados do estudo realizado mostraram que os estudantes que participaram no programa (estudantes hospedados em residências universitárias dos Serviços de Ação Social da Universidade de Coimbra, no ano letivo 2004/2005) beneficiaram com esta experiência. Verificaram-se acréscimos em termos de média da competência-global no que concerne à comparação entre o antes e o depois da aplicação do programa, sendo os efeitos mais notórios no que diz respeito ao autoconhecimento, à autorrealização, à criatividade, à autoestima e à liderança (Jardim, 2010).

Programa de Promoção de Competências pessoais e profissionais em Educação de Infância (Dias, 2009)

O Programa de Promoção de Competências pessoais e profissionais em Educação de Infância (PPCPPEI), ancora-se numa perspetiva desenvolvimentista e cognitivo-comportamental e assume-se como uma ferramenta de apoio psicopedagógico no Ensino Superior. Propondo o desenvolvimento de competências através de situações de aprendizagem contextualizadas e significativas, desenrola-se ao longo de 10 sessões (presenciais e em grupo). Nestas sessões os participantes vão sendo envolvidos em dinâmicas de grupo que visam a promoção do bem-estar e procuram fomentar aprendizagens sobre si e sobre o tipo de relações que estabelecem entre si. As respostas que vão encontrando em equipa contribuem para o desenvolvimento do saber agir em contexto pessoal e (pré)profissional (Dias, 2009).

Visando a promoção de competências (autoconhecimento/autoconceito/autoestima, desenvolvimento do *self*, comunicação interpessoal, gestão da agenda pessoal, trabalho em equipa,

resolução de problemas, observação/avaliação, planificação e reflexão), considera a idade cronológica dos sujeitos (grupo-alvo), as suas potencialidades, necessidades e dificuldades (cognitivas, sociais e afetivas) (Dias, 2009, 2012).

Como objetivos gerais, procura: (1) ativar competências nos estudantes do Ensino Superior, nomeadamente nos estudantes do Curso de Formação Inicial em Educação de Infância, (2) contribuir para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais no âmbito da Educação, (3) contribuir para a promoção do bem-estar psicológico, (4) fomentar uma ação educativa eficaz, (5) promover a autonomia cognitiva, afetiva e social, (6) maximizar a interação social, (7) contribuir para uma educação integral (preparar os sujeitos não só para conhecer e pensar, mas também para saber viver), (8) divulgar competências no âmbito da Educação de Infância (Dias, 2012).

Organizado em seis partes distintas: (1) conceitualização, (2) competências a desenvolver, (3) exigências metodológicas, (4) papel do formador no desenvolvimento de competências, (5) avaliação do programa de promoção de competências e (6) apresentação das sessões, o PPCPPEI decorre ao longo de 10 sessões presenciais coletivas, com a duração média de 2 horas cada, num total de 20 horas de formação. Após a 1.^a sessão, na qual se apresentam os diferentes intervenientes e o programa, cada sessão está organizada em torno de cinco momentos:

1.º Momento (15 minutos): exercício(s) de quebra-gelo que visam o envolvimento dos participantes na sessão e a focalização da sua atenção na competência a trabalhar (e.g., reformular ideias ou analisar momentos significativos vividos durante a semana e pertinentes para a sessão em causa).

2.º Momento (15 minutos): reflexão acerca do(s) conceito(s) subjacentes a cada sessão. Ouvem-se os participantes, identifica-se e define-se cada competência a promover numa linguagem comum e clara.

3.º Momento (50 minutos): exercício(s) individuais, em pequeno grupo e/ou em grande grupo (plenário). Nas tarefas a realizar reforça-se a individualização do desempenho e a metacognição. Procura-se que a análise e a discussão das atividades seja participativa e focalizada na (re)construção de ideias, comportamentos e emoções. Assim, importa valorizar o esforço individual de cada indivíduo, a sua participação e análise em cada tarefa, numa perspetiva de construção do processo de desenvolvimento e aprendizagem. Por sua vez, aproveita-se a situação de grupo, de diversidade de opiniões e de desempenhos, para criar oportunidades de reflexão e fomentar o processo de ensino/aprendizagem de competências.

4.º Momento (20 minutos): reflexão em grande grupo sobre as atividades desenvolvidas. Defende-se que a interação entre todos os elementos contribui de forma decisiva para a construção de novos saberes, novas formas de organização de informação, novas perspetivas, novos encontros com a mesma realidade. Este momento pode surgir logo após a realização da(s) atividade(s) e/ou no final da sessão.

5.º Momento (20 minutos): avaliação da sessão. Individualmente e/ou em grupo, realiza-se uma reflexão final do vivenciado na respetiva sessão, apontando-se aspetos significativos e menos significativos da mesma.

De forma a dar resposta a estas exigências metodológicas, o facilitador das aprendizagens deverá motivar os sujeitos para a participação e a colaboração nas atividades propostas.

A avaliação cooperativa dos processos de desenvolvimento de competências é contínua, co construída e comparticipada, permitindo aos participantes trabalhar em conjunto, descobrindo, partilhando e debatendo pontos de vista. Esta discussão oral entre pares vai estimulando ideias e provocando conflitos sociocognitivos que poderão conduzir a novos *insights*.

O PPCPPEI foi implementado com jovens adultos, estudantes do Curso de Formação Inicial em Educação de Infância, do Instituto Politécnico de Leiria (Portugal), no ano letivo 2004/2005. Para avaliar a sua eficácia optou-se por considerar uma avaliação inicial, continua, final e retrospectiva (e.g., Escala Analógica de Avaliação de Competências Pessoais e Profissionais). Assim, numa lógica de investigação do tipo quasi-experimental, envolveu-se um grupo experimental e um grupo de controlo, os quais foram avaliados antes e depois da aplicação do programa através de questionários (e.g., Questionário de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância - QCPPEI). Os participantes do grupo experimental realizaram, ainda, auto e heteroavaliações, dimensões inerentes e transversais ao próprio programa. Os resultados (sustentados, por exemplo, nas diferenças estatisticamente significativas entre participantes do grupo experimental e do grupo de controlo) salientaram a adequabilidade do programa para o desenvolvimento das competências que se propôs trabalhar (autoconhecimento/autoconceito/autoestima, desenvolvimento do *self*, comunicação interpessoal, gestão da agenda pessoal, trabalho em equipa, resolução de problemas, observação/Avaliação, planificação e reflexão) (Dias, 2009, 2012). Destes resultados, os efeitos mais notórios surgiram ao nível do autoconhecimento/autoconceito/autoestima e os menos notórios ao nível do trabalho em equipa. Assumindo-se como um programa preventivo de aplicação universal, este programa de intervenção foi validado, em 2015, pela Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP).

Considerações finais

Este trabalho discutiu (alguns) pressupostos teóricos subjacentes aos processos de ensino/aprendizagem e apresentou dois programas de intervenção dirigidos a jovens adultos, estudantes do Ensino Superior: o Programa Desenvolvimento de Competências Intrapessoais, Interpessoais e Profissionais (Jardim, 2010) e o Programa de Promoção de Competências pessoais e profissionais em Educação de Infância (Dias, 2009).

Estes dois programas, sustentados teoricamente na abordagem humanista (PDCIIP) e cognitivo-comportamental (PPCPPEI), constituem-se como exemplos de intervenção formal na ativação de competências, tendo sido implementados e avaliados (em Portugal) como eficazes. Promovendo competências pessoais e sociais, estes programas valorizam a interação como vetor de aprendizagem, apresentando um conjunto de ingredientes teóricos e práticos fomentadores do desenvolvimento humano.

Agradecimentos

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do Estímulo ao Emprego Científico – Apoio Institucional- CEECINST/00051/2018 e Projeto CIEQV nº UID/04748/2020.

Referências

- Bordignon, L. H., & Trevisol, M. T. (2022). Ensino, aprendizagem, práticas pedagógicas e inovação educacional: tecendo diálogos. *Revista de Educação PUC*, 27(e225389), 1-15. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v27e2022a5389>
- Branco, P., Monteiro, P. & Felix, L. (2016). Diálogo entre os métodos educacionais de Paulo Freire e Carl Rogers. *Perspetivas em Psicologia, Uberlândia*, 20(2), 110-126.
- Castaman, A., & Tommasini, A. (2020). Abordagem humanista: considerações sobre uma escola de ensino fundamental. *Revista Cocar*, 14(30), 1-17.
- Ceartil, M. (2006). *Gestão e desenvolvimento de competências*. Edições Sílabo.
- Dias, D. (2018). *Psicologia da Aprendizagem. Paradigmas, motivação e dificuldades*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Dias, I. (2009). *Promoção de competências em Educação*. IPL/INDEA.
- Dias, I. (2012). Promover a saúde no ensino superior: o exemplo do PPCppEi. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, III(8), 104-114.
- Jardim, J. (2010). *Programa de Desenvolvimento de Competências Pessoais e Sociais: estudo para a promoção do sucesso educativo*. Instituto Piaget.
- Jardim, J. (2012). *10 Competências Rumo à Felicidade. Guia prático para pessoas, equipas e organizações empreendedoras*. Instituto Piaget.
- Kipka, R., Viali, L., Dickel, A., & Laham, R. (2020). Ensino, aprendizagem e novas tecnologias: relações entre abordagens teóricas clássicas e contemporâneas. *Revista de Educação em Ciências e Matemática*, 16(37), 39-53.
- Lima, L., Babosa, Z., & Peixoto, S. (2018). Teoria humanista: Carl Rogers e a educação. *Ciências Humanas e Sociais*, 4(3), 161-172.
- Miranda, G., & Bahia, S. (Org.) (2005). *Psicologia da Educação. Temas de desenvolvimento, aprendizagem e Ensino*. Relógio d'Água.
- Moreira, M. A. (2022). Aprendizagem ativa com significado. *Revista Espaço Pedagógico*, 29(2), 405-416. <https://doi/10.5335/rep.v29i2.13887>
- Ramírez, C. (2021). La psicología humanista en modelos convencionales: diálogos y diferencias con la psicología positiva. *Revista De Psicología Universidad De Antioquia*, 13(1), 1–25. <https://doi.org/10.17533/udea.rp.e341842>
- Rogers, C. (2009). *Tornar-se pessoa*. Edição Padrões Culturais.
- Rogers, C. (1973). *Psicoterapia e consulta psicológica*. Moraes Editora.
- Veiga, F. (2019). *Psicologia da Educação. Temas de aprofundamento científico para a educação XXI*. Climepsi.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS NO BRASIL E EM PORTUGAL: UMA ANÁLISE COMPARADA

Claudia Gurgel de Vasconcelos Rincon, Universidade de Brasília - UnB,
kkurincon@gmail.com

Catia Piccolo Viero Devecchi, Universidade de Brasília - UnB,
catiaviero@gmail.com

RESUMO: Neste artigo, apresentamos um estudo comparado sobre a formação de professores para atuação na educação infantil e nos anos iniciais no Brasil e em Portugal. A discussão teórica do estudo é realizada à luz do enfoque das capacidades humanas proposto por Martha Nussbaum. Por meio de uma abordagem hermenêutica e comparada desenvolvemos um diálogo sobre os questionamentos existentes em torno da formação docente nos dois países. No Brasil, examinamos a resolução que institui as diretrizes para o curso de Pedagogia e os documentos que regulamentam a formação de professores no país. Em Portugal, analisamos o Decreto-Lei que dispõe sobre a formação de professores, documentos referentes ao Processo de Bolonha e Plano de Estudos dos cursos. Realizamos entrevistas e aplicamos questionários a coordenadores de quinze cursos de Pedagogia de universidades federais brasileiras e entrevistamos diretores de quatro cursos de formação de professores para Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico de universidades públicas portuguesas. Concluímos que a pouca carga horária destinada à formação cultural ampla, nos currículos de formação de professores, não é apenas uma tendência mundial, mas pode ser percebida tanto no Brasil quanto em Portugal, o que entendemos ser um risco à educação das futuras gerações, que compromete o ideal de formação humana e a garantia da sociedade democrática.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores, formação humana, cidadania democrática.

ABSTRACT: In this article, we present a comparative study on teacher training for early childhood education and in the early years in Brazil and Portugal. The theoretical discussion of the study is carried out in the light of the human capabilities approach proposed by Martha Nussbaum. Through a hermeneutic and comparative approach, we developed a dialogue about the existing questions about teacher training in both countries. In Brazil, we examine the resolution that establishes the guidelines for the Pedagogy course and the documents that regulate teacher training in the country. In Portugal, we analyze the Decree-Law that provides for teacher training, documents related to the Bologna Process and Study Plan of the courses. We conducted interviews and applied questionnaires to coordinators of fifteen Pedagogy courses of Brazilian federal universities and interviewed directors of four teacher training courses for Pre-Education and 1st Cycle of Basic Education of Portuguese public universities. We conclude that the restricted time destined for a broad cultural formation in teacher training curricula is not only a worldwide trend but can be perceived both in Brazil and in Portugal, which we understand as a risk to the education of future generations, undermining the ideal of human formation and the guarantee of a democratic society.

KEYWORDS: Teacher training, human formation, democratic citizenship.

Introdução

A formação é um tema de debate conflituoso nas teorias pedagógicas. O conflito conceitual envolve, de acordo com Flickinger (2014), dois extremos: a ideia tradicional de formação e a mera instrução profissional. A ideia tradicional de formação está ligada à tese de Humboldt, na qual o estudante é visto como

um indivíduo único e a formação tem como função desenvolver seu potencial. Já a instrução profissional está relacionada às demandas externas que vão além das impostas pela política de Estado, pois alcançam os interesses da sociedade e do sistema econômico. (Flickinger, 2014).

Preocupações quanto a tendência mundial em alinhar o ensino superior às demandas econômicas rondam os cursos de formação de professores, que se encontram numa encruzilhada: realizar o enxugamento curricular com o objetivo de formar professores com competências para atender o mercado ou garantir uma formação ampliada que permita ao estudante interpretar a complexidade da vida social e humana. Trata-se de polêmica controversia sobre os propósitos da educação superior que, por consequência do Processo de Bolonha e da perspectiva da aprendizagem ao longo da vida na Europa, têm acentuado os dissensos internacionais sobre o assunto.

Temos presenciado reformas nos cursos de formação de professores em Portugal e no Brasil que alcançam o enfoque formativo. Por essa razão, por meio de um estudo hermenêutico e comparado, buscamos conhecer a organização dos cursos de formação de professores para a educação infantil e anos iniciais no Brasil e para a educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico em Portugal, bem como o peso oferecido para as disciplinas de ciências da educação e humanidades na formação inicial desses profissionais. Entendemos que, diante da fragilidade atual da formação docente para essas etapas de ensino, bem como das novas diretrizes que vêm sendo colocadas para essa formação no Brasil, o estudo comparado se coloca como uma metodologia adequada de compreensão e busca cooperativa de respostas aos questionamentos e necessidades, tendo em vista a permissão para reconstrução discursiva das interpretações alcançadas. Assim, o estudo vislumbra a possibilidade de elaborar novos sentidos por meio de discussões e objeções de outros interlocutores interessados no assunto.

Procedemos a análise documental da legislação nacional referente à formação de professores para atuação na educação infantil e anos iniciais no Brasil e para educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico em Portugal. No que se refere a legislação brasileira, analisamos a Resolução CNE /CP n.º 1/2006, que institui as diretrizes para o Curso de Pedagogia, e as Resoluções CNE/CP n.º 2/2015 e CNE/CP n.º 2/2019, que regulamentam a formação de professores no país. Ademais, consultamos os coordenadores de todos os cursos de Pedagogia de universidades federais que foram avaliados pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - Enade/2017 sobre o interesse em colaborar com a pesquisa por meio de entrevista ou respondendo a um questionário. Quinze cursos de Pedagogia participaram da pesquisa e contamos com a colaboração de dezoito coordenadores, dos quais quatro optaram pela entrevista.

Já em Portugal, analisamos o Decreto-Lei nº 79/2014, que regulamenta a formação de professores, e suas alterações, além de documentos referentes ao Processo de Bolonha e aos encaminhamentos do Conselho Europeu em torno da aprendizagem ao longo da vida. Diretores de todos os cursos universitários¹ (quatro) que formam professores para a atuação na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico (licenciatura em Educação Básica e Mestrado em

¹ A formação de educadores de infância e professores de 1º ciclo do ensino básico em Portugal acontece em Institutos Politécnicos (majoritariamente) e Universidades. Contudo, para efeitos desta pesquisa, em razão da metodologia adotada, optamos pelos cursos universitários.

Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico) no continente colaboraram com a pesquisa. A escolha pelos cursos portugueses se deu pelas últimas mudanças relativas às diretrizes governamentais do país para a formação docente e críticas apontadas por autores portugueses em relação a reforma realizada, além da tradição do país na discussão sobre as ciências da educação (Nóvoa, 2001; Estrela, 2014; Amado, 2011; Pacheco, 2010; Dias de Carvalho, 2002). No total, foram seis entrevistas com diretores dos Cursos de Licenciatura em Educação Básica e Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Concordamos com Habermas (2004, p. 24) que “só podemos apreender alguma coisa com a resistência, performativamente vivenciada, da realidade na medida em que tematizamos as convicções implicitamente postas em questão e apreendemos com as objeções de outros interlocutores”. Assim, procuramos aprofundar o estudo a partir da discussão de Martha Nussbaum (2012, 2015) em torno da tendência internacional de simplificação das humanidades nas universidades.

Estrutura e organização dos cursos

No Brasil, a habilitação para atuação profissional na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental se dá no curso de Pedagogia, conforme a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) nº 1/2006. Trata-se de um curso que forma profissionais para atuação em espaços pedagógicos escolares e não escolares (formação ampliada), não sendo, portanto, uma formação exclusivamente voltada para atuação docente. A licenciatura em Pedagogia é constituída por, no mínimo, 3.200 horas e tem seguido a Resolução CNE/CP nº 2/2015 quanto a divisão de sua carga horária: 800 horas de prática, sendo 400 horas de prática como componente curricular distribuídas ao longo do processo formativo, 400 horas de estágio supervisionado; 2.200 horas dedicadas às atividades formativas estruturadas; e 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes.

Analisando os currículos dos cursos, observamos uma carga horária muito baixa para as disciplinas obrigatórias de conteúdos e didáticas voltadas para a educação infantil e anos iniciais na maioria dos cursos investigados. Quanto aos fundamentos da educação, os cursos se diferenciam em relação a carga horária obrigatória, que varia entre 360 e 800 horas. Apesar desta grande variação, entendemos que diante da carga horária total do curso, os fundamentos da educação estão bem distribuídos, atendendo as demandas da formação humanística do professor. Os dados indicam que os cursos têm procurado garantir o espaço para a formação voltada ao pensar por si próprio, à consciência crítica, à postura argumentativa, ao exercício da cidadania e à reponsabilidade social. Os projetos curriculares dos cursos são unânimes em defender as humanidades como importante área de formação ética, crítica, reflexiva voltada à democracia, à cidadania e aos direitos humanos, necessária à atuação do pedagogo.

Todos os coordenadores reconheceram a relevância dos estudos em humanidades na formação dos professores. Trata-se de uma compreensão, construída historicamente, de que o papel da educação não é apenas o ensino de conteúdos, mas principalmente, a formação no sentido humano, voltada à cidadania democrática e a justiça social. Entendem que “sem as humanidades

todo o processo que chamamos de formação docente se torna um mero treinamento” (respondente 3), que “são as abordagens das humanidades que colaboram para problematizar as questões do nosso tempo e que nos permitem avançar em busca de sociedades mais democráticas, bem como, de possibilidades de qualificação das condições de vida de todas e todos” (respondente 6), que “sua ausência é um fator de possível inviabilidade da formação docente, uma vez que elas são fundamentais para a compreensão da sociedade e do papel que cada um precisa desempenhar para alcançar a transformação social” (respondente 9), que “trazem para o docente a possibilidade de compreender o seu fazer a partir das diferentes dimensões que constituem a vida em sociedade, compreender o papel da escola” (respondente 17).

No entanto, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 foi revogada pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, ainda não implementada pelos cursos. Da forma como está, a nova resolução altera significativamente o enfoque dos cursos, uma vez que afasta a formação do pedagogo ampliado e estabelece um percurso formativo voltado para a habilitação de professores que irão atuar na educação infantil e nos anos iniciais. As mudanças envolvem a divisão do curso em duas licenciaturas - uma em educação infantil e outra em anos iniciais do ensino fundamental -, e promovem o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na Base Nacional Comum (BNC)-Formação para cada uma das licenciaturas, de maneira a ampliar a formação específica para atuação nessas duas etapas de ensino, excluindo a formação para as demais modalidades de atuação do pedagogo.

Apesar de manter a carga horária mínima, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 diminui expressivamente os créditos destinados aos estudos de fundamentos da educação. Por um lado, a ênfase na formação docente para a atuação na escola, trazida pela nova resolução, reforça as competências do *que fazer e como fazer*, pois como ressalta o Conselho Nacional de Educação, faz-se necessário dar “clareza ao perfil do egresso a partir do estabelecimento de uma matriz de competências profissionais que apresentam o que o professor recém-formado precisa saber e ser capaz de fazer” (Brasil, 2022, p. 1). Por outro lado, o *por que fazer* é quase que totalmente suprimido da formação, uma vez que os estudos em humanidades precisam dividir espaço com diversos outros estudos em apenas 800 horas (Brasil, 2019).

Ao consolidar uma concepção de formação baseada na lógica da aprendizagem, a nova resolução simplifica o campo das humanidades. Assim, enquanto a Resolução CNE/CP n.º 2/2015 evidencia a importância dada à formação integral e humana, a Resolução CNE/CP n.º 2/2019 centra a formação nos estudos dos conteúdos da Base Nacional Comum Curricular -BNCC e nas suas respectivas didáticas, pertinentes à linguagem da aprendizagem em detrimento da linguagem da educação no sentido mais ampliado (Biesta, 2020). Ou seja, a implementação da Resolução CNE/CP nº 2/2019 levaria a uma formação de professores mais técnica e muito menos humanizada, uma vez que a aprendizagem dos saberes e das didáticas a serem ensinadas na escola seria priorizada em detrimento da preparação de professores “cidadãos íntegros que possam pensar por si próprios, criticar a tradição e entender o significado dos sofrimentos e das realizações dos outros” (Nussbaum, 2015, p. 4), e incapazes, portanto, de desenvolver o mesmo nos seus estudantes.

Já em Portugal, a qualificação docente é regida pelo Decreto-Lei nº 79/2014 e suas alterações. Como nos lembram Mouraz et al. (2012), a habilitação para a profissão depende de uma formação generalista oferecida na licenciatura em Educação Básica (1º ciclo de estudos – 3 anos), seguida de uma formação para o exercício profissional, realizada no mestrado especializado (2º ciclo – 2 anos), com a obrigatoriedade de estágios docentes nas etapas de ensino para quais o estudante está se qualificando.

A carga horária dos cursos de licenciatura em Educação Básica, hoje em vigor, varia entre 4.500 e 5.400 horas. Dos 180 ECTS para a obtenção do grau de licenciado, 170 ECTS são distribuídos por componentes de formação conforme determina o Decreto-Lei nº 79/2014: Área de Docência (AD) – mínimo de 125 ECTS, Área Educacional Geral (AEG) – mínimo 15 de ECTS, Didáticas Específicas (DE) – mínimo de 15 ECTS, Iniciação à Prática Profissional (IPP) – mínimo de 15 ECTS. A Área Cultural, Social e Ética (ACSE) não possui carga horária específica, devendo ser trabalhada de forma integrada às demais componentes. As dez ECTS restantes são utilizadas de formas variadas pelos cursos.

Assim como na licenciatura, os Planos de Estudo do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico foram elaborados seguindo as diretrizes traçadas pelo Decreto-Lei nº 79/2014, portanto, com pouco espaço para construção curricular com diferenças significativas. Os cursos são compostos por 120 ECTS e têm carga horária entre 3.000 e 3.600 horas. Ao menos 108 ECTS devem ser distribuídas conforme determina a legislação: AD – mínimo de 18 ECTS, AEG – mínimo de 6 ECTS, DE – mínimo de 36, Prática de Ensino Supervisionada (PES) – mínimo de 48 ECTS, restando ECTS para que cada universidade faça a distribuição que considerar mais conveniente para o projeto educativo que desenvolve. No mestrado também não há carga horária taxativa para a ACSE.

Apesar do reconhecimento de avanços na formação estabelecidos pela legislação vigente (aumento de tempo de formação e da qualificação exigida), alguns fatores trouxeram certa insatisfação para os diretores dos cursos portugueses investigados. A principal queixa está relacionada à vinculação de créditos mínimos por componentes de formação responsável pela cristalização dos currículos. Este engessamento curricular foi criticado pela entrevistada 3 ao tratar a impossibilidade de remanejar créditos entre as componentes de formação, interferindo assim no projeto educacional dos cursos e gerando descontentamento entre os estudantes.

A entrevistada 2 também destacou o privilégio dado à AD em detrimento a AEG, uma vez que integraliza pelo menos 125 créditos dos 180 que compõem o curso de licenciatura. Na sua visão, a importância das componentes, que englobam as áreas de matemática, português, ciências, física, biologia e expressões, é incontestável, contudo, a componente de formação AEG, que tem relação com as Ciências da Educação, deveria ser reforçada na formação docente. Para ela, é claro que o professor precisa ser competente, mas precisa também saber se posicionar criticamente, criar e recriar saberes. Tal posição corrobora o pensamento de Nussbaum (2015) quando diz que isso depende não só da prática, mas também da teoria, não só de formação técnica, mas de formação humana.

A reestruturação da formação de professores, para Folque et al. (2016), aumentou o tempo de estudos destinado à AD, com destaque para português e

matemática, enquanto diminuiu os créditos da AEG, responsável por oferecer conhecimentos nas áreas de Psicologia, Filosofia, Sociologia, entre outras. Para Nussbaum (2012), limitar a análise da educação e das capacidades em geral apenas na leitura, escrita e numeração é enfraquecer a formação para a autonomia, criatividade e criticidade, pois é preciso muito mais para que a educação contribua para o desenvolvimento humano.

Os poucos créditos dispensados à AEG foram destacados pelas entrevistadas 4 e 6, que apontaram ser esse o maior problema encontrado no decreto-lei. Para elas, a alteração no currículo diminuiu áreas centrais para formação do professor, quando deveria haver um equilíbrio entre as componentes para que o futuro professor possa lidar com questões que vão além dos conteúdos a serem ministrados em sala de aula. Portanto, a ideia não é fortalecer as dicotomias existentes entre prática e teoria ou entre conhecimento pedagógico e conhecimento disciplinares, pois como ressalta Nóvoa (2022, p. 76), elas “são guerras de poder e de influência, dentro das instituições de ensino superior, que pouco ajudam a perceber o lugar do conhecimento na formação docente.”

No entanto, há um desequilíbrio entre as componentes na formação de professores em Portugal. De acordo com Leite (2018), o modelo formativo atual oferece poucas oportunidades de aprofundar conhecimentos educacionais e vivenciar situações reais relacionadas à diversidade e à complexidade no exercício da docência, apesar da existência de discursos políticos e acadêmicos em defesa de uma formação mais ampliada. Para autora (2014), a eliminação de áreas não disciplinares nos Planos de Estudo é um dos fatores de contradição entre os discursos produzidos e os currículos oferecidos.

Os entrevistados, além de reconhecerem a importância de elementos das humanidades na formação docente, põem em causa o aspecto social presente na formação de futuros professores. Segundo a entrevistada 4, a diminuição dos elementos de humanidades no currículo da formação docente em Portugal e, portanto, a redução de unidades curriculares ligadas à filosofia, antropologia, sociologia, levou à organização de cursos voltados para as didáticas específicas, situação que deve ser repensada, pois

“as didáticas não podem ser desligadas dessa componente do humanismo e das humanidades. (...) é preciso rever esta situação porque qualquer professor é um agente social, um cidadão, muito pertinente e que deve ter efetivamente um papel muito ativo e um compromisso muito grande.” (Entrevistada 4)

Assim como os demais diretores, o entrevistado 1 defendeu que as humanidades são cruciais para a formação docente, mas de forma diferente dos demais, afirmou que os elementos de humanidades são contemplados na componente ACSE, componente presente na maioria das unidades curriculares ofertadas no curso que dirige e trabalhada de forma integrada pela maioria dos professores. No entanto, a entrevistada 2 salientou que apesar de estar explícito no Decreto-Lei nº 79/2014 que a componente de formação ACSE poderá ser distribuída nas demais componentes formativas, cabendo ao professor integrá-la na unidade curricular que ministra, isso nem sempre acontece. Para ela, trata-se de uma fragilidade da formação.

A diminuta atenção aos elementos humanísticos na estruturação curricular dos cursos portugueses é uma crítica que podemos identificar na fala dos

diretores, uma vez que todos demonstraram acreditar que a formação dos educadores de infância e dos professores da educação básica necessita de um quadro teórico consistente. Entretanto, percebemos uma tentativa de minimizar os efeitos do pouco espaço dedicado aos estudos de humanidades com o aumento do número de créditos mínimos na AEG em todos os Planos de Estudo dos cursos investigados em relação ao mínimo exigido pelo decreto-lei, além de uma intenção explicitada nas falas sobre a importância da ACSE transpassar as demais componentes de formação.

Assim, percebemos que a formação em Portugal oferece um bom espaço para a preparação técnica especializada dos professores, com grande enfoque na aprendizagem dos conteúdos e das didáticas de conteúdos, porém com pouco espaço para os estudos em humanidades. Já no Brasil, os cursos oferecem uma formação com espaço muito simplificado para a preparação técnica especializada, mas um significativo espaço para a formação em ciências da educação e humanidades. Ou seja, trata-se de realidades com propostas curriculares e foco pedagógico quase contrários. Contudo, pensamos que os cursos precisam estar comprometidos com a educação da nova geração, o que exige trabalhar, obrigatoriamente, com as vertentes técnica e humanizada de forma complementar e sempre despolarizada.

Considerações finais

Em síntese, a pesquisa demonstra que precisamos debater, refletir e aprender ainda mais sobre a formação de professores seja para a atuação na educação infantil e anos iniciais no Brasil ou para a educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico em Portugal. Em ambos os países, a formação se encontra fragilizada em relação a preparação específica para a atuação nessas etapas de ensino. No Brasil, a Resolução CNE/CP nº 2/2019, inspirada em experiências de outros países (inclusive de Portugal), retira os estudos em humanidades, transformando a formação especializada do professor em capacitação técnica. Em Portugal, reconhecemos a capacidade dos cursos na profissionalização do professor em torno do que ensinar e do como ensinar. No entanto, há pouca carga horária para formação em ciências da educação e humanidades, áreas necessárias ao pensar por si próprio, ao imaginar-se no lugar do outro e para cidadania democrática.

A nossa compreensão é de que se trata de duas concepções que não atendem às demandas da formação do professor. Precisamos ir além das discussões de novas estratégias pedagógicas, práticas ou teóricas. Devemos buscar um novo projeto para formação docente, sustentado em uma concepção mais inclusiva e ampliada de educação, que atenda às demandas da profissão, sem a reduzir à lógica da aprendizagem voltada ao mercado, mas aberta e empenhada com responsabilidades cívicas e ambientais, com a justiça social e com a democracia. Afinal, “a valorização da diversidade cultural, o compromisso com a defesa dos direitos humanos e a intolerância ao racismo, ao sexismo, ao elitismo, ao etnocentrismo e à discriminação em todas as formas devem ser objetivos educacionais fundamentais.” (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], 2022, p.58).

Referências

- Amado, J. (2011). Ciências da educação: que estatuto epistemológico? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, extra-série, 45-55.
- Biesta, G. (2021). *Para além da aprendizagem: Educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Brasil. *Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf
- Brasil. *Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192
- Brasil. *Parecer nº 22, de 7 de novembro de 2019*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN222019.pdf?query=LICENCIATURA
- Brasil. *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>
- Dias de Carvalho, A. (2002). *Epistemologia das ciências da educação*. Porto: Biblioteca das ciências do homem.
- Estrela, M. T. (2014). Velhas e novas profissionalidades, velhos e novos profissionalismos: tensões, paradoxos, progressos e retrocessos. *Investigar em educação*, II série, n. 2, 5-30.
- Flickinger, H G. (2014). Fontes de conflito da pedagogia contemporânea. In Mühl, E., Gomes, L. & Zuin, A. (Orgs.). *Teoria Crítica, filosofia e educação: homenagem a Pedro Goergen*. 149-166. Passo Fundo: Ed UPF.
- Folque, M. A., Leal-da-Costa; M. C. & Arthur, A. (2016). A formação inicial e desenvolvimento profissional de educadores/professores monodocentes: os desafios do isomorfismo pedagógico. In Correa, C. H. A. C., Cavalcante, L. I. P. & Bossoli, M. F. (Orgs.). *Formação de Professores em perspectiva*. 177-236. Manaus: EDUA.
- Habermas, J. (2004). *Verdade e Justificação: ensaios filosóficos*. São Paulo: Loyola.
- Leite, C. (2014). Políticas de formação de professores do ensino básico em Portugal: uma análise ficada no exercício da profissão. *Revista de Educação e cultura contemporânea*, v. 11 (26), 8-29. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/77376/2/95354.pdf>
- Leite, C. (2018). *Uma reflexão sobre a formação inicial de professores na sua relação com desafios que se colocam à profissão*. Book, número temático, 53-60. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/113133/2/273743.pdf>
- Mouraz, A., Leite, C., & Fernandes, P. (2012). A formação inicial de professores em Portugal decorrente do processo de Bolonha: uma análise a partir do “olhar” de professores e de estudantes. *Revista portuguesa de pedagogia*, v. 2, n. 46, 189-209.

- Nóvoa, A. (2001). Eu pedagogo me confesso: diálogos com Rui Grácio. *Inovação: Revista do Instituto de Inovação Educacional*. v. 14 (1-2), 1-23.
- Nóvoa, António. (2022) *Escolas e Professores Proteger, Transformar, Valorizar*. Salvador: Cec/lat.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear Capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2015). *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*. São Paulo: Martins Fontes.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. Boadilla del Monte: Fundación SM.
- Pacheco, J. A. (2010) Ciências da Educação e investigação: o pesadelo que é presente. *Revista de Ciências da Educação*, n. 12.
- Portugal. *Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio de 2014*. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. <https://dre.pt/application/conteudo/25344769>

SER PROFESSOR DE PORTUGUÊS E DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL: A TRANSIÇÃO DA TEORIA PARA A PRÁTICA DOCENTE

Natália Albino Pires, Escola Superior de Educação e inED Pólo de Coimbra – IPC / Cátedra UNESCO em Património Imaterial e Saber-Fazer Tradicional e CIDEHUS – UÉvora / CREILHAC – U. Assane Seck

npires@esec.pt

Rafael Matias, Escola Superior de Educação – IPC / Escola Básica do Porto Alto – Agrupamento de Escolas de Samora Correia

RESUMO: A transição da teoria para a prática docente é um processo complexo para os novos professores, pois envolve a aplicação dos conhecimentos adquiridos na formação teórica em situações reais de ensino e aprendizagem. É neste processo que os professores desenvolvem as habilidades e competências necessárias para atuar de forma eficaz dentro e fora da sala de aula. Ao entrar nas escolas, os novos professores deparam-se com uma série de desafios, nomeadamente: gestão da sala de aula, adaptação ao currículo e às políticas educativas, atendimento às necessidades individuais dos alunos, relacionamento com os pais e os encarregados de educação e ainda com o desconhecimento da parte burocrática inerente à profissão. Para ultrapassar estas dificuldades, o docente deve ter uma formação académica sólida e abrangente e manter uma atitude de resiliência, adaptabilidade e, essencialmente, gosto pela profissão. Este trabalho irá consistir na partilha pessoal da experiência de um professor recém-diplomado, onde se pretende dar a conhecer aos futuros professores, parte da realidade que encontram, quando ingressam no mundo do trabalho.

PALAVRAS-CHAVE (3): Ser professor; Português e História e Geografia de Portugal; Início da prática profissional.

ABSTRACT: The transition from theory to teaching practice is a complex process for new teachers, as it involves applying the knowledge acquired in theoretical training in real teaching and learning situations. It is in this process that teachers develop the skills and competencies necessary to act effectively inside and outside the classroom. Upon entering schools, new teachers are faced with a series of challenges, namely: classroom management, adaptation to the curriculum and educational policies, meeting the individual needs of students, relationships with parents and guardians and still with the lack of knowledge of the bureaucratic part inherent to the profession. To overcome these difficulties, teachers must have solid and comprehensive academic training and maintain an attitude of resilience, adaptability and, essentially, enjoyment of the profession. This work will consist of personally sharing the experience of a recently graduated teacher, which aims to inform future teachers of part of the reality they encounter when they enter the world of work.

KEYWORDS (3): Be a teacher; Portuguese and History and Geography of Portugal; Beginning of professional practice.

Introdução

A intensa atividade mediática do tempo de escrita deste texto leva a crer que a reflexão sobre o que significa e acarreta *ser professor*, sobre os percursos adequados para se *ser professor* ou sobre o papel do professor na escola e na sociedade é nova. Trata-se, não obstante, de uma reflexão que se faz no contexto da cultura ocidental, pelo menos, desde Platão.

Nesta sequência, tendo em conta a discussão mediática e institucional em curso², optamos por focar o tema do *ser professor* e da (en)formação do professor com um outro prisma e revisitá-lo de um outro ângulo: o olhar de um jovem mestre que, acabado o estágio de formação de professores do Mestrado em Ensino do 1º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º CEB, entra como docente numa escola sem supervisor pedagógico e, portanto, sem o apoio científico direto; sem professor cooperante e, como tal, sem suporte imediato para a gestão de imprevistos na sala de aula.

Refletir sobre o que significa *ser professor* implica ter presente que os conceitos são mutáveis e dependentes do *modus putandi* do grupo sociocultural que os usa. Por outro lado, obriga a não obliterar que se trata de um conceito interrelacionado com o conceito de Educação, ambos com pelo menos dois mil anos de reflexão no contexto do mundo ocidental (Pires, 2022).

Neste trabalho, não pretendemos centrar o nosso foco no estado da arte, nem fazer história da educação ou da evolução de conceitos do campo da educação, uma vez que, em Portugal (e no estrangeiro), esse trabalho se vem fazendo desde, pelo menos, há meio século. Pretendemos, antes, refletir sobre os reptos que se colocam ao professor do grupo de recrutamento 200 (de português e de história e geografia de Portugal) no ano imediatamente após ter terminado o seu estágio, podendo este ano corresponder, ou não, ao ano probatório. Optamos, portanto, por trazer à luz, com uma abordagem de base empírica predominantemente qualitativa de orientação descritiva, um relato de prática.

A Educação, a Escola e a Formação de Professores

Em todas as sociedades de todos os tempos se rastreia transmissão do património sociocultural, técnico e científico que visa promover o ajustamento da criança ao ambiente por meio da aquisição da experiência de gerações passadas. Tal como afirma Pires (2022, p. 431), “a forma como o conhecimento dos adultos, adquirido pela experiência, é transmitido às gerações mais jovens difere em cada uma das sociedades do tempo histórico (a transmissão de saber nas comunidades letradas e iletradas ainda hoje existentes não se faz de forma igual) e ao longo do tempo histórico (a transmissão do saber, por exemplo, na sociedade helénica não se fazia do mesmo modo que se faz, hoje, no século XXI na Grécia)”. Indiscutivelmente, o espaço físico da transmissão do conhecimento também evoluiu, ampliou-se ou modificou-se. “O papel e o rótulo atribuídos ao transmissor do conhecimento renovaram-se com a mudança de paradigma ou de perspetiva da sua função, sobretudo nas sociedades ocidentais ou ocidentalizadas. O conceito de conhecimento (isto é, o conjunto de saberes adquiridos pelo grupo de adultos) que importa transmitir aos mais jovens mudou ao longo do tempo histórico” (Pires, 2022, p. 431). Por isso, os conceitos de Educação, de Escola, de Ser Professor e de Formação Professores carregam sempre a evolução do pensamento e a perspetiva do tempo histórico em que são definidos.

² O tempo de escrita deste trabalho corresponde ao momento histórico em que o Ministério da Educação português procura rever a legislação em vigor sobre a formação de professores (DL 79/2014 de 14 de maio, que deu origem ao DL 112/2023 de 29 de novembro), estando em discussão pública a Lei que altera os moldes de formação vigentes para a formação de professores tanto nas universidades como nos institutos politécnicos.

Não cabe neste espaço fazer história da educação nem história do pensamento sobre educação, nem a história dos espaços educativos ou da formação de professores porquanto outros já o fizeram e muito melhor do que, numa revisão do estado da arte, aqui poderíamos fazer³. Não obstante, importa ter presente que o questionamento sobre o que significa e acarreta *ser professor*, sobre os percursos adequados para se *ser professor* ou sobre o papel do professor na escola e na sociedade se faz, no contexto da cultura ocidental, pelo menos, desde Platão⁴. Recordemos que o conceito moderno de educação é subsidiário dos conceitos de *paideia* helénica e de *humanitas* latina (Araújo et al. 2018), sincretizados ao largo de vinte séculos. Com efeito, se, pelo menos desde a patrística medieval da Alta Idade Média, os conceitos de *paideia* e de *humanitas* foram sendo reconceptualizados⁵, não podemos obliterar o contributo dos movimentos de Reforma e de Contrarreforma, entre o humanismo e o iluminismo⁶, para as sucessivas conceptualizações e reconceptualizações da educação e dos espaços onde esta deve ocorrer, estando presente o seu eco na teorização hodierna sobre estes temas. Assim, como lembra Magalhães (2004), hoje, “o vocábulo educação alia, por um lado, o ato e o efeito de educar/educar-se e, por outro, a formalização/institucionalização de ações e processos, compreendendo agentes, meios, públicos” (p.15).

Na realidade, se bem que o espaço escola e o modelo escolar que nos é familiar se tenham desenvolvido consideravelmente a partir do século XVIII (Nóvoa, 1987b), “a história desta escola pode ser contada de várias maneiras: através do estudo das instituições escolares ou do pensamento pedagógico, através da análise dos programas ou dos métodos de ensino, através da evolução das diferentes disciplinas ou das práticas pedagógicas, etc.” (Nóvoa, 1987b, p. 415).

Em síntese, diríamos que o conceito de Educação e de Escola, a definição do perfil do professor e do âmbito da formação de professores entroncam num quadro complexo de pensamento e teorização, com múltiplas perspetivas na cultura ocidental. Ora, é neste complexo quadro teórico, nem sempre consensual, que procuramos refletir sobre os desafios que se colocam aos professores que transitam da teoria (do estágio profissional) para a prática docente.

Tornar-se professor ou o debate inacabado

Na sociedade moderna, sobretudo a partir da década de 1950, os estudos e a discussão acerca do *ser professor*, no mundo francófono e anglófono, giram em torno da definição do processo que permite a um indivíduo tornar-se professor e/ou construir-se professor. Em Portugal, os trabalhos sobre estas temáticas ganham fôlego a partir do final da década de 1980.

³ Em todos os países ocidentais, publicaram-se nos últimos cinquenta anos volumes dedicados à história da educação. Para Portugal, destacamos os trabalhos de Carvalho (1986), Gomes (1995), Negrín Fajardo & Vergara Ciordia (2014), Magalhães (2007) ou Nóvoa (1987a).

⁴ Remetemos, a título de exemplo, para os trabalhos de Gal (1987); Magalhães (2004); Moreno García et al (1971) ou Nóvoa (1987a).

⁵ Recordemos o contributo de autores ibéricos como Ramón Llull, Isidoro de Sevilha, Afonso X de Castela ou D. Duarte de Portugal (para dar apenas alguns exemplos) para a reconceptualização dos conceitos greco-latinos.

⁶ Recordemos o contributo do pensamento de, por exemplo, Erasmo de Roterdão, Montesquieu, Locke, André de Gouveia, Ribeiro Sanches ou Luís António Verney para a enformação do conceito de educação e de escola modernos.

Nesta sequência, tem-se partido da premissa de que a profissão de professor ganharia qualidade se chamasse a si determinados procedimentos investigativos e reflexivos inerentes a outras áreas do saber. A partir dos pressupostos teóricos de diversas tradições intelectuais, profissionais e acadêmicas, tem-se vindo a constituir um quadro teórico que sustenta a investigação dos profissionais da educação (Ponte, 2004) e que não prescinde dos termos *professor investigador* e *professor reflexivo*, nascidos em torno do movimento do “professor pesquisador” de Stenhouse e do de “profissional reflexivo” de Schön (Alarcão, 1996b; Bonifácio, 2011; Cunha, 2015 ou Ponte, 2004).

Os termos impuseram-se e, nos últimos cerca de cinquenta anos, vários trabalhos (por exemplo, Alarcão, 1996a; Conceição e Sousa, 2012; Oliveira e Serrazina, 2002; Ponte, 2002, ou Ponte e Serrazina, 2003) têm evidenciado o papel das práticas reflexivas e investigativas na construção de um novo paradigma de perceção da profissão docente. Flores (2018), por exemplo, defende que a interligação do ensino e da investigação, aliadas à promoção do espaço da prática (o estágio) como um lugar de transformação, conduzirá a uma ampliação do conhecimento e ao desenvolvimento de práticas letivas refletidas. Este processo de reflexão continuada sobre e para as práticas letivas permitirá, portanto, a construção de uma identidade específica da docência, isto é, a construção de uma profissionalidade docente.

Admitindo-se a possibilidade de construção de uma identidade específica da docência e que a profissão de professor admite uma contínua (en)formação com base na (auto)reflexão (p. ex. Cosme, 2024; Formosinho et al. 2014; Nóvoa, 2024; Zabalza Beraza & Zabalza Cerdeiriña, 2012), o debate focaliza-se, atualmente, nas vias para a sua consecução (Menter e Flores, 2021; Ben-Peretz e Flores, 2018; ou Nóvoa, 2019a e 2024): cotejando-se o conceito de identidade profissional, propõem-se as vias para a atingir. Neste novo paradigma de análise, por exemplo, Nóvoa (2019a: 6) considera importante que a discussão se faça mais em torno do “modo como cada pessoa constrói o seu percurso no interior da profissão docente” (e, por conseguinte, no modo como coletivamente construímos uma identidade profissional) e menos em torno do conhecimento ou competências a adquirir pelos professores para se tornarem professores. Menter e Flores (2021: 120), por seu turno, reforçam que “the professional identity of teachers (and teacher educators) is largely based on the professional knowledge that is required of them”.

Do debate inacabado em vigor, parece cada vez mais evidente que “o período de transição entre a formação e a profissão é fundamental no modo como nos tornamos professores, no modo como vamos viver a nossa vida no ensino” (Nóvoa, 2019b, p. 201) e, ainda, determinante para as opções pedagógicas que escolheremos para a nossa sala de aula.

Aos atores intervenientes na formação de professores (professores, universidades e escolas) exige-se, por isso, uma transformação (Nóvoa, 1992 e 2019a) assente numa dimensão conceptual (relacionada com o quadro teórico da prática profissional), numa dimensão estratégica (associada a um quadro metodológico da prática profissional) e numa dimensão axiológica (ligada aos valores éticos da prática profissional), procurando ir ao encontro dos princípios

enunciados pelos referenciais internacionais⁷, vertidos pelos diferentes Estados membros da União Europeia para o plano da formação de professores e dos *curricula*.

Como se faz a transição da teoria para a prática?

O período a que múltiplas vezes António Nóvoa tem chamado “um tempo entre-dois” (Nóvoa, 2023), isto é, o início da prática docente nos primeiros anos após a conclusão do estágio profissional, é, para o novo professor, um processo desafiante. Nesta fase, deve aplicar os conhecimentos obtidos na sua formação académica em casos reais e, para além disso, deverá desenvolver capacidades e competências necessárias para uma prática eficiente, dentro e fora da sala de aula.

O professor é constantemente confrontado com situações que fogem da sua zona de conforto e que suscitam sentimentos de incapacidade e impotência. Na fase de carreira inicial, estas situações podem e devem ser prevenidas através de uma formação académica completa e abrangente e, ainda, com o apoio dos demais colegas professores, cuja experiência é o fiel da balança na busca de soluções para os desafios.

Segue-se a partilha, pessoal e em primeira pessoa, da experiência de um professor recém-diplomado e das dificuldades encontradas aquando do início da sua carreira profissional, imediatamente após o estágio profissional.

Principais dificuldades sentidas no início da prática e como colmatá-las

Quando iniciei a minha prática, deparei-me com um conjunto enorme de dúvidas e situações às quais pensava não conseguir dar resposta. Destacam-se, essencialmente: gestão da sala de aula; adaptação aos currículos e às políticas educativas; atendimento das necessidades individuais dos alunos; relacionamento com os pais e encarregados de educação.

Em relação à gestão da sala de aula, saliento o valor da planificação para uma aula organizada e promotora de aprendizagens significativas. Neste aspeto, ressalvo o papel da formação académica, que me ajudou imenso na planificação das aulas e a entender que atividades e metodologias são mais apropriadas, tendo em conta a disciplina e o grupo-alvo. Para além disto, também os problemas de comportamento podem ser um problema. Em contexto de estágio, o orientador cooperante intervém em situações de comportamento inadequado, mas, ao ser o único professor na sala, é importante garantir o cumprimento das regras e intervir nesse tipo de situações, sem pôr em risco o bom funcionamento da aula e a relação com os alunos. Por outro lado, é necessário não esquecer que, enquanto docente, se deve ter sempre em consideração o contexto social, a individualidade dos alunos e a forma como estes podem influenciar as suas atitudes e aprendizagens.

No que se refere à adaptação ao currículo e às políticas educativas, destaco várias situações para as quais não me senti preparado e em que senti dificuldades. Por exemplo, para as novas disciplinas criadas pela escola (oferta

⁷ Referimo-nos em particular às orientações da OCDE relativas à educação do futuro e às competências a desenvolver até 2030 (<https://www.oecd.org/education/2030-project/>); aos objetivos educativos enunciados pela UNESCO (<https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/temas/educacao-para-o-seculo-xxi>); aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) definidos pelas Nações Unidas, em 2015 (<https://www.ods.pt/>).

de escola), com novos planos de estudos e novas formas de trabalhar; documentos orientadores (projeto educativo, regulamento interno, entre outros) diferentes de uma escola para outra; cargos que podem ser atribuídos (direção de turma, equipas de verificação de atas, equipas de preparação do ano letivo seguinte, secretários, professor coadjuvante, etc.). O estágio deveria permitir tempos de contacto com todo o trabalho de gestão, pois o papel do professor não se restringe à sala de aula. Embora seja essencial aprender também como funciona a parte burocrática inerente à profissão, nem sempre há abertura dos conselhos de turma ou do conselho pedagógico para a presença do estagiário nas reuniões.

Outra dificuldade, sentida no período de transição da teoria para a prática, passa pelo atendimento das necessidades educativas dos alunos. Todos os alunos são diferentes e não existem estratégias que sejam eficazes simultaneamente com todos eles. Mais uma vez, faço referência à influência que o contexto social dos alunos pode ter nos seus resultados e que deve sempre ser tido em conta na prática docente. Para além disso, podem surgir dificuldades na forma de lidar com os alunos com Necessidades Especiais. A este conjunto de alunos devem ser aplicadas medidas de suporte à aprendizagem e devem ser adaptados os elementos de avaliação, embora só em contexto de sala de aula se consiga ter uma noção real da necessidade de aplicação de cada uma destas medidas. Seria importante que, em contexto de formação e de estágio, estes temas fossem lembrados a fim de melhorar a nossa atuação junto dos alunos que precisam de uma prática adaptada às suas necessidades.

Por fim, enquanto diretor de turma senti algumas dificuldades no contacto que deve ser feito de forma regular com os Encarregados de Educação (EE). Sobretudo, senti dificuldade na gestão da comunicação, pois existem EE que demonstram relutância em receber informações menos positivas relativas aos seus educandos e outros que não participam na vida escolar dos seus educandos. Durante a formação, poderia ser pertinente debater estratégias de atuação junto dos encarregados de educação.

Enquanto professor de Português e de História e Geografia de Portugal (HGP), deparei-me, também, com dificuldades específicas na leção destas disciplinas. Destaco o carácter limitador dos documentos orientadores – as *Aprendizagens Essenciais* (AE), cujos conteúdos considerados fundamentais não coincidem na sua grande maioria com os conteúdos propostos nos manuais escolares. Neste seguimento, sobretudo para os anos que realizam Provas de Aferição, os professores são pressionados pelas lideranças intermédias a cumprir com as aprendizagens definidas nos documentos orientadores (AE da disciplina que será aferida) e acabam por não poder abordar grande parte dos conteúdos propostos nos manuais. Por outro lado, se quiserem, de facto, explorar mais do que o “essencial”, correm o risco de não cumprir com todas as aprendizagens esperadas, dada a extensão dos documentos orientadores. Na minha ótica, será importante fazer uma boa gestão dos conteúdos de forma a garantir que as AE de cada ano estão atingidas no final do ano letivo e que o conhecimento dos alunos vai para além destas.

Especificamente em Português, deparei-me com um grande número de turmas onde os problemas de leitura (decifração e compreensão da leitura) e de escrita (planificação e redação do texto) são uma constante. Parte disso deve-se, seguramente, ao impacto da pandemia Covid-19, que retardou as aprendizagens. No entanto, a forma como a disciplina de Português está

organizada acaba por ser muito pouco motivadora para os alunos. Por as competências dos alunos serem avaliadas através de vários domínios, torna-se uma prática corrente a realização frequente de momentos de avaliação que também incluem apresentações orais. Por outro lado, a leitura integral obras, muitas vezes, desajustadas à realidade sociocultural dos alunos e com temas que estão para lá dos seus interesses contribui para a fraca motivação dos alunos. De facto, deveriam ser os alunos a escolher os livros que querem ler, uma vez que não se fomenta o gosto pela leitura, obrigando a ler. De forma a tentar colmatar estes problemas, implemento frequentemente a realização de exercícios de escrita criativa, trabalhos de grupo, oficinas de gramática e momentos de leitura no exterior da sala aula.

Em HGP, o principal problema que tive foi gerir as aprendizagens tendo em conta a baixa carga letiva da disciplina, que não é superior a 3 tempos de 50 minutos por semana. Neste aspeto, é importante planificar, rigorosamente, as aulas e fazer uma boa seleção dos conteúdos e das metodologias. Uma das maiores dificuldades que senti nos alunos foi a localização dos acontecimentos no tempo e no espaço. Para potenciar o desenvolvimento das competências de localização espacial e temporal dos alunos, socorri-me das imagens e vídeos, dos documentos históricos, dos frisos cronológicos e das visitas de estudo como recursos que os ajudam não só na compreensão histórica, mas também na temporalidade e espacialidade. A exploração da História local, por estar dentro da realidade dos alunos, revelou-se muito importante porque é um recurso do presente (concreto e identitário) que conduz à interpretação do passado (abstrato e nem sempre identitário para o grupo turma) e consciencializa para as marcas reais da História.

Em toda a minha prática e, principalmente no primeiro ano após a conclusão do estágio, todo o apoio recebido veio da parte de colegas e coordenadores de Grupo Disciplinar, Departamento e Direção de Turma. Saliento o trabalho colaborativo e a comunicação com os colegas como forma principal de colmatar as dificuldades sentidas no início de carreira e numa escola nova. No entanto, o professor deve ter a capacidade de questionar, assumir as dúvidas e os erros e de aprender constantemente. Para além disso, a presença em ações de formação e a procura pelo conhecimento deve manter-se, mesmo após a conclusão dos estudos. Só dessa forma podemos estar preparados para lidar com os obstáculos inerentes à profissão e acompanhar o desenvolvimento da sociedade e da Escola, em geral.

Ser professor atualmente.

A minha prática tem mudado a minha perceção em relação ao papel do professor. Cada vez mais sinto que a postura tradicional de transmissor de informação está desadequada aos alunos do século XXI. O professor, para além de ser responsável por proporcionar caminhos que permitam que os seus alunos tenham aprendizagens significativas, deve estar disponível, contribuindo para que se desenvolvam enquanto seres sociais responsáveis, participativos e ativos no meio em que se inserem. O professor deve ser sensível, resiliente e ter uma postura de adaptação constante. É essencial recorrer a metodologias ativas, que motivem os alunos e os façam ganhar gosto pelas disciplinas. As visitas de estudo, o trabalho colaborativo entre os alunos, os jogos didáticos e o apoio das TIC são exemplos de estratégias que encontrei para tornar as aulas em momentos mais proveitosos de aprendizagem. Para além disso, a relação com os alunos pode ser decisiva para o seu sucesso. O professor deve ter em

atenção a individualidade dos alunos e dar espaço para que eles se expressem, desenvolvam e aprendam.

Apesar da minha pouca experiência, não acredito que alguém siga a carreira do Ensino à procura de melhores condições de vida. A desvalorização contínua da profissão, a precariedade das condições de vida e de trabalho, sem estabilidade durante muitos anos e sem um salário justo, são fatores que contribuem para a desmotivação que se começa a instalar logo no início da carreira. Só os professores que o são por gosto têm vontade de mudar e inovar.

Considerações Finais

O debate sobre o ser e transformar-se professor é, na realidade, um debate inacabado cujas múltiplas perspetivas teóricas traduzem o modo de pensar do tempo em que são expressas e se entrecruzam com uma perceção, a dos profissionais no terreno, difícil de mensurar com instrumentos e nem sempre fácil de verter para os *curricula* do âmbito da formação de professores.

A voz de experiências em primeira pessoa dá-nos, no entanto, pistas para que, nas instituições de ensino superior, possamos encetar caminhos geradores de práticas educativas transformadoras e para que procuremos munir os futuros professores com as competências necessárias para responder aos reptos de uma profissão em constante mutação.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996a). "Ser professor reflexivo". In Isabel Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto Editora, pp. 171-198.
- Alarcão, I. (1996b). "Reflexão crítica sobre o pensamento de Schön e os programas de formação de professores". *Revista da Faculdade de Educação*, 22(2), pp. 11-42.
- Araújo, A. F.; Martins, C.; Carvalho, H. M.; Serra, J. P. e Magalhães, J. (ed.) (2018). *Paideia & humanitas: formar e educar ontem e hoje: to form and educate yesterday and today*. Vila Nova de Famalicão: Húmus.
- Ben-Peretz, M. e Flores, M. A. (2018). "Tensions and paradoxes in teaching: implications for teacher education". *European Journal of Teacher Education*, 41(2), pp. 202-213, DOI: 10.1080/02619768.2018.1431216
- Bonifácio, E. (2011). "Lawrence Stenhouse: revisitando a influência da sua obra em Portugal". In José María Hernández Díaz (coord.), *Congreso Internacional Iberoamericano: V Conversaciones Pedagógicas de Salamanca: Influencias Inglesas en la Educación Española e Iberoamericana*. Salamanca: Universidade de Salamanca. pp. 661-667.
- Cambi, F. (1999). *História da pedagogia*. São Paulo: UNESP.
- Carvalho, R. de (1986). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Conceição, C. e Sousa, Ó. de (2012). "Ser professor hoje. O que pensam os professores das suas competências". *Revista Lusófona de Educação*, 20, pp. 81-98.
- Cosme, A. (2024). *Escola e Conhecimento: O vínculo incontornável*. Porto: Porto Editora.
- Cunha, A. C. (2015). *Ser Professor. Bases de uma Sistematização Teórica*. Chapecó: Argos.
- Flores, M. A. (2018). "Linking teaching and research in initial teacher education: knowledge mobilisation and research-informed practice". *Journal of Education for Teaching*, 44(5), pp. 621-636, DOI: 10.1080/02607476.2018.1516351

- Flores, M. A. (2020). "Feeling like a student but thinking like a teacher: a study of the development of professional identity in initial teacher education". *Journal of Education for Teaching*, 46(2), pp. 145-158, DOI: 10.1080/02607476.2020.1724659
- Formosinho, J.; Machado, J. & Mesquita, E. (2014). *Luzes e sombras da formação contínua: entre a conformação e a transformação*. Edições Pedagogo.
- Gal, R. (1987). *Histoire de l'éducation*. Presses Universitaires de France.
- Gomes, J. F. (1995). *Para a história da educação em Portugal*. Porto Editora.
- Magalhães, J. (2004). *Tecendo Nexos – História das Instituições Educativas*. Editora Universitária São Francisco.
- Magalhães, J. (2007). A História da Educação em Portugal: temas, discursos, paradigmas. In Pintassilgo, Joaquim; Alves, Luís Alberto; Correia, Luís Grosso & Felgueiras, Margarida. *A História da Educação em Portugal. Balanço e Perspectivas*. Edições Asa, pp. 13-34.
- Menter, I. e Flores, M. A. (2021). "Connecting research and professionalism in teacher education". *European Journal of Teacher Education*, 44(1), pp 115-127. DOI.org/10.1080/02619768.2020.1856811
- Moreno García, J. M.; Poblador, A. e Del Río, D. (1971). *Historia de la educación: edades antigua, media y moderna. Acción pedagógica contemporánea*. Paraninfo.
- Negrín Fajardo, O. & Vergara Ciordia, J. (2014). *Historia de la Educación: De la Grecia Clásica a la Educación Contemporánea*. Librería Dykinson.
- Nóvoa, A. (1987a). *Le temps des professeurs*. Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Nóvoa, A. (1987b). "Do Mestre-Escola ao professor do ensino primário: subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XV-XX)". *Análise Psicológica*, 3(5), pp. 413-440.
- Nóvoa, A. (1992). "Formação de professores e profissão docente". In António Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote, pp. 13-33.
- Nóvoa, A. (2019a). "Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola". *Educação e Realidade*, 44(3), pp. 1-15. <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>
- Nóvoa, A. (2019b). "Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores". *Currículo sem Fronteiras*, 19(1), pp. 198-208.
- Nóvoa, A. (2024). Jovens professores: o futuro da profissão. *Revista Internacional de Formação de Professores*, Itapetininga, v. 8, p. e023001, 2023. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/833>
- Nóvoa, A. (2024). Formação de professores: Uma terceira revolução?. *Educação, Sociedade & Culturas*, (67), 1–14. <https://doi.org/10.24840/esc.vi67.777>
- Oliveira, I. e Serrazina, L. (2002). "A reflexão e o professor como investigador". In Grupo de Trabalho de Investigação (GTI) da APM (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. APM, pp. 29-42.
- Pires, N. A. (2022). "Ser professor hoje: por mares já navegados rumo às (in)certezas do futuro". Manuel Miguéns (coord.). *Estado da Educação 2021*. Conselho Nacional de Educação, pp. 430-439. ISBN: 978-989-8841-41-4. <https://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1874-estado-da-educacao-2021>
- Ponte, J. P. da (2002). "Investigar a nossa própria prática". In: GTI (Ed.). *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. APM, pp. 5-28.
- Ponte, J. P. da (2004). "Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática". *Educar em Revista*, 24, pp. 37-66.
- Ponte, J. P. da e Serrazina, L. (2003). "Professores e formadores investigam a sua própria prática: o papel da colaboração". *ZETETIKÉ. Revista de Educação Matemática*, 11(2), pp. 9-55.
- Zabalza Beraza, M. A. e Zabalza Cerdeiriña, M. A. (2012). *Profesores y profesión docente – Entre "ser" y el "estar"*. Narcea.

FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES EM PORTUGAL: UMA ANÁLISE RETROSPETIVA ENTRE 2005-2022

Vilma Teles Martelo, Universidade Lusófona - Centro Universitário do Porto, vilmatelesmartelo@gmail.com

Juliana Oliveira Mendes, Universidade Lusófona - Centro Universitário do Porto, julianamendes@live.com.pt

Louise Lima, Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento - Universidade Lusófona, louise.lima@ulusofona.pt

Alcina de Oliveira Martins, Faculdade de Psicologia, Educação e Desporto - Universidade Lusófona, alcina.oliveira.martins@ulusofona.pt

RESUMO: As oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo dos professores (DPCP) são uma prioridade estratégica no Espaço Europeu, reconhecida como um pilar central na (re)construção da profissionalidade por via dos processos de aprendizagem profissional docente (APD). Neste sentido, esta comunicação, que se enquadra no projeto pós-doutoral em desenvolvimento financiado pela FCT, visa apresentar uma reflexão em torno da produção científica existente no campo da formação contínua de Professores em Portugal, publicada no período compreendido entre 2005 e 2022, a partir da categorização dos resultados de 157 trabalhos, entre artigos, livros, capítulos de livros, dissertações de mestrado e teses de doutoramento que se debruçam sobre a temática. No entanto, apesar das prioridades europeias definidas para a APD, a análise aponta para uma supervalorização (57 artigos) da partilha de experiências que ocorreram em contexto de formação de professores, sem que se debrucem sobre os fundamentos e finalidades da formação contínua. Contudo, a caracterização da oferta formativa e as suas influências na reconfiguração da profissionalidade permanecem em grande medida desconhecidas. Não são, por isso, ainda claros os modos como as políticas para o DPCP em Portugal interagem.

Identifica-se, assim, uma tendência para uma ausência de investigação e análise da temática, sobretudo no que tange aos seus pressupostos e conceções da formação de professores, discussão fundamental para se identificarem tendências, tensões e necessidades que possibilitem a proposta de um contributo organizacional para o desenho de respostas mais consentâneas com os desafios no campo e definição de prioridades em Educação.

PALAVRAS-CHAVE (3): Formação contínua de professores; Regime jurídico da formação contínua; Políticas educativas

ABSTRACT: Opportunities for continuous professional development for teachers (CPDT) are a strategic priority in the European Area, recognized as a central pillar in the (re)construction of professionalism through teacher-professional learning (TPL) processes. In this sense, this communication, which is part of the post-doctoral project under development funded by FCT, aims to present a reflection on the existing scientific production in the field of continuous teacher training in Portugal, published between 2005 and 2022, based on the categorization of the results of 157 works, including articles, books, book chapters, master's dissertations and doctoral theses that focus on this topic. However, despite the European priorities defined for TPL, the analysis points to an overvaluation (57 articles) of the sharing of experiences that occurred in the context of teacher training, without properly focusing on the foundations and purposes of continuous training. However, the characterization of the training offer, and its influences on the reconfiguration of professionalism remain largely unknown. Therefore, the ways in which CPDT policies in Portugal interact are not yet clear.

Therefore, a tendency is identified towards a lack of research and analysis on the subject, especially about its assumptions and conceptions of teacher training, a

fundamental discussion to identify trends, tensions, and needs that enable the proposal of an organizational contribution for designing responses that are more in line with challenges in the field and defining priorities in Education.

KEYWORDS (3): Continuous teacher training; Legal regime for continuing training; Educational policies

Introdução

A compreensão do desenvolvimento da profissionalidade docente, isto é, do “conjunto de características essenciais, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores específicos” à profissão (Flores, 2014), leva-nos ao reconhecimento de que se trata de um processo progressivo de construção profissional (Roldão, 2008). Esta é uma dimensão em que se integra a formação contínua de professores enquanto oportunidade para “o desenvolvimento de profissionais reflexivos à procura de uma educação com sentido(s) e que se constitua como comunidade de todos” (Lima, 2020, p. 69), através de um desenvolvimento profissional sustentável, que inclui aprendizado contínuo, intencional, responsivo e proativo.

Em Portugal, a formação contínua é um direito dos professores consagrado pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) e deve ser “suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira” (art.º 35, n.º 1 e 2). Assim, o cumprimento do pressuposto da diversificação depende de uma caracterização da oferta formativa e das necessidades dos seus atores. No entanto, uma vez que as circunstâncias se alteram, a formação contínua de professores também deve ser objeto de transformação (Adams, 2017), porque “as mudanças inevitavelmente afetam os professores e a sua formação” (Nóvoa & Alvim, 2022, p. 58) e “a forma de pensar sobre a profissão docente, a sua função, o seu estatuto e o seu trabalho” (Nóvoa & Alvim, 2022, p. 60).

Neste sentido, a caracterização da oferta formativa em Portugal foi realizada desde a aprovação do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores em 1992 até 2007, a partir de três estudos complementares (Lopes et al., 2011; Santos, 2009; Serradas Duarte, 2007). Após o ano de 2007, não foram encontradas pesquisas que caracterizem a formação contínua de professores em Portugal. As informações disponíveis estão limitadas aos relatórios de atividades anuais, publicados pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua e pelos Centros de Formação das Associações de Escolas. A comunicação realizada no I Colóquio Internacional de Reflexão sobre Práticas Integradas em Educação, aqui sintetizada, pautou-se pela discussão sobre a produção científica sobre a formação contínua de professores em Portugal publicada após 2007.

Metodologia

Este trabalho integra a investigação pós-doutoral financiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT). O recorte da investigação que foi apresentado na comunicação realizada no I Colóquio Internacional de Reflexão sobre Práticas Integradas em Educação visa a reflexão em torno da produção científica existente no campo da formação contínua de Professores em

Portugal, publicada no período compreendido entre 2005 e 2022, a partir da categorização de 157 trabalhos, entre artigos, livros, capítulos de livros, dissertações de mestrado e teses de doutoramento que se debruçam sobre a temática. Considerando a ausência de caracterização da oferta formativa após 2007, a escolha do período temporal 2005-2022 justifica-se por considerarmos, também, os mandatos dos responsáveis pela pasta da educação.

O desenho da investigação assenta numa abordagem qualitativa, na perspetiva do paradigma fenomenológico interpretativo (Amado, 2017), porque não temos como propósito desvendar as relações causa-efeito, mas analisar e interpretar para compreender (Morgado, 2016). Numa relação dinâmica com a riqueza que os dados podem suscitar, recorreremos à análise de conteúdo por meio de um processo de categorização sob o critério semântico, o que significa decidir pela “presença ou ausência de uma característica ou o modo segundo o qual os elementos do ‘discurso’ estão articulados uns com os outros” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 227). Tal implicou um sistema de categorias emergentes, que foram formadas a partir do próprio material recolhido, constituindo-se, assim, um procedimento aberto de categorização, “induzido a partir da análise, ainda que subordinado ao background teórico do investigador” (Amado et al., 2017, p. 316).

Este estudo foi desenvolvido a partir de uma ética relacional e situada (SPCE, 2020), de modo a conduzirmos a investigação na intenção de que os resultados possam vir a contribuir para a melhoria da vida dos envolvidos.

Discussão

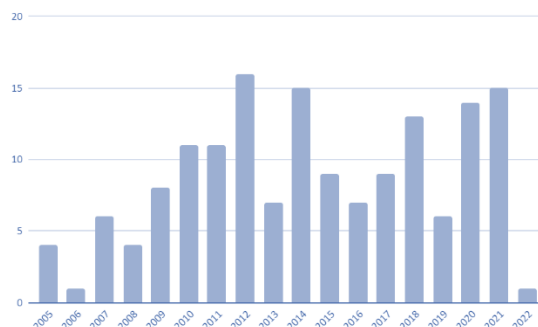
A comunicação realizada no I Colóquio Internacional de Reflexão sobre Práticas Integradas em Educação centrou-se em duas dimensões da categorização realizada a partir da produção científica existente no campo da formação contínua de Professores em Portugal, publicada no período compreendido entre 2005 e 2022, que passaremos a apresentar na próxima secção.

Sobre a produção científica publicada no período 2005-2022

O mapeamento dos estudos produzidos no âmbito da formação contínua de professores em Portugal entre 2005-2022 poderá permitir-nos a identificação dos principais resultados obtidos em estudos nesse campo. Como parte desse processo, identificamos estudos realizados durante o período mencionado, seguindo os seguintes critérios: a) pesquisa de palavras-chave associadas ao tema, o que resultou na observação de 213 trabalhos; e que incidem b) no contexto educativo português; e c) na formação contínua de professores. Esses critérios levaram à seleção de 157 trabalhos que abordam a formação contínua de professores em Portugal. A maioria desses trabalhos foi publicada em 2012, não havendo um padrão na relação publicação/ano (Figura 1). As tipologias das publicações são diversas, a saber: 71 artigos, 14 capítulos de livros, 6 livros, 47 dissertações de mestrado e 19 teses de doutoramento.

Figura 1

Produções científicas sobre formação contínua de professores em Portugal por ano no período 2005-2022.



A partir da análise de conteúdo (Bardin, 2016) dos resultados dos 157 trabalhos selecionados, foram definidas oito categorias emergentes (Tabela 1). De seguida, apresentaremos uma breve síntese da análise relativa a cada categoria.

Tabela 1

Frequência das publicações científicas sobre formação contínua de professores em Portugal no período 2005-2022 por categoria

	<i>n</i>	%
Trajetos da formação contínua	8	5,1%
Dinâmicas dos Centro de Formação de Associação das Escolas	16	10,2%
Opiniões dos professores	20	12,7%
Contextos formativos de professores	57	36,3%
Necessidades de formação	16	10,2%
Caracterização da formação e dos seus atores	11	7,0%
Contributos dos programas e ações de formação	21	13,4%
Desenvolvimento profissional docente	8	5,1%
	157	100%

Relativamente aos **trajetos da formação contínua**, verifica-se uma ênfase na investigação-ação, o reconhecimento do contexto histórico-social da formação docente e a promoção da autoformação cooperada. Além disso, é revelada uma interconexão entre fatores individuais, organizacionais e políticos na formação contínua de professores, em que é dada importância à avaliação da formação, à influência das políticas educacionais e à necessidade de mudança nas conceções sobre formação.

As investigações que se centram nas **dinâmicas do Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE)** destacam a sua importância na regulação local da educação e enfatizam a avaliação formativa e transformadora da formação, numa perspetiva pedagógica, ressaltando a complexidade da aprendizagem profissional dos professores. Além disso, os estudos realçam a necessidade de monitorização das ações de formação e o impacto da formação contínua como um investimento no desenvolvimento profissional dos

professores. A utilização das TIC, o envolvimento da comunidade educativa e a construção de planos de formação são também tópicos abordados.

A categoria **opiniões dos professores** integra uma variedade de estudos que incidem nas perspetivas dos docentes, destacando a complexidade da identidade dos formadores, a importância das comunidades colaborativas, a reflexão e a pesquisa como processos centrais e o impacto positivo da formação na prática docente e na satisfação profissional. São também identificados desafios, sobretudo relacionados com a falta de tempo e recursos e necessidade de uma formação mais personalizada, realizada em contexto e em contexto colaborativo, que seja relevante para as necessidades dos professores.

Na categoria com maior produção científica - **contextos formativos de professores** – as investigações têm por objeto o campo da supervisão pedagógica, a análise das modalidades, processos e dinâmicas de desenvolvimento das ações formativas, das práticas pedagógicas, dos contextos colaborativos e a formação de formadores. Destaca-se a mudança no conceito e prática de supervisão pedagógica, que passou de uma abordagem de inspeção para modalidades colaborativas, encontrando na observação de aulas e reflexão conjunta um espaço formativo com efeitos no desenvolvimento profissional dos professores. Sobressaem as investigações acerca das dinâmicas de desenvolvimento das ações formativas, no âmbito das estratégias, com destaque para o uso de métodos como o estudo de casos para promover a reflexão entre os educadores. Também é destacada a flexibilidade do desenho da formação para formatos *on-line*; a relevância de tópicos como literacia da informação e tecnologias digitais; a importância da colaboração e da criação de comunidades de prática. Os resultados das investigações apontam para o impacto da formação na mudança das conceções dos docentes sobre ensino, aprendizagem e avaliação, no desenvolvimento de novas metodologias e no empoderamento de professores e alunos como agentes do ato educativo.

As investigações que se debruçam sobre as **necessidades de formação** indicam, sobretudo, a importância da participação ativa dos professores na identificação das suas próprias necessidades, de modo que a oferta e a própria dinâmica da formação possa ser ajustada às especificidades de cada contexto. Para isso, importa a valorização da reflexão sobre a prática, enquanto uma base importante para o desenvolvimento profissional dos professores. As necessidades mais referidas nos trabalhos são: desenvolvimento da prática pedagógica, a partir de temas como estratégias de ensino, gestão da sala de aula e promoção da motivação dos alunos; competências interpessoais; formação em tecnologias de informação e comunicação (TIC); avaliação; inclusão; e educação especial.

No âmbito da categoria referente à **caracterização da formação e dos seus atores**, as investigações apontam para a aspetos inerentes ao perfil do formador (competências e habilidades técnicas). Relativamente à oferta de formação, identifica-se uma crescente preocupação com a gestão de diversidades em sala de aula, particularmente no contexto de alunos com dificuldades de aprendizagem. Por outro lado, há uma diminuição nos cursos relacionados com TIC no período de análise, o que implica uma pesquisa contínua para acompanhar as tendências emergentes – sobretudo com o recente incentivo em Portugal no âmbito da Capacitação Digital dos Docentes.

As investigações acerca dos **contributos dos programas e ações de formação** em Portugal observam efeitos dos programas nacionais de formação

contínua na promoção de uma cultura de colaboração entre professores, bem como no aprimoramento das práticas pedagógicas, especialmente no ensino da Matemática e na Capacitação Digital. As pesquisas também evidenciam que a formação contínua desempenha um papel fundamental no desenvolvimento profissional dos professores, capacitando-os com conhecimentos didáticos e competências necessárias para promover melhores aprendizagens.

Relativamente aos estudos centrados no **desenvolvimento profissional docente**, destaca-se a importância da formação ao longo da vida, o que inclui a formação inicial, a indução nos primeiros anos e o desenvolvimento profissional contínuo. Neste sentido, tal formação deve valorizar o conhecimento prévio e promover o trabalho colaborativo. Os professores, apesar dos desafios que enfrentam, demonstram motivação para procurar oportunidades de formação, reconhecendo-as como oportunidade de melhoria de práticas pedagógicas e contributo para a aprendizagem dos seus alunos.

Em suma, a análise revela uma ênfase significativa (com 57 artigos) na partilha de experiências desenvolvidas a partir de contextos formativos de professores. No entanto, a caracterização da oferta formativa em Portugal no período posterior a 2007 permanecem em grande medida desconhecidas. Ademais, ainda não são claros os modos como são definidas as prioridades para implementação de políticas para o desenvolvimento profissional contínuo dos professores e de Programas nacionais. Identifica-se, assim, uma tendência para uma ausência de investigação e análise na temática, sobretudo no que tange aos seus pressupostos e conceções, discussão fundamental para se identificarem tendências, tensões e necessidades que possibilitem o desenho de respostas mais consentâneas com os desafios no campo e definição de prioridades em Educação.

Algumas reflexões

A Comunicação realizada no I CIRPIE constituiu-se como momento para a discussão da importância da formação contínua de professores em Portugal, a partir da apresentação de uma análise da produção científica sobre o tema no período de 2005 a 2022. Tal análise revelou que, embora haja uma quantidade significativa de trabalhos publicados sobre formação contínua de professores em Portugal, muitos deles focaram-se na partilha de experiências ocorridas em contextos de formação, havendo uma ausência de investigação sobre os fundamentos e as finalidades subjacentes à formação contínua, assim como sobre a evolução do regime jurídico da formação contínua e a caracterização da oferta formativa após 2007.

A investigação pós-doutoral em que assenta a comunicação realizada presente colmatar esta lacuna identificada, por ser uma discussão fundamental para identificar tendências, tensões e necessidades que possam promover políticas mais ajustadas no âmbito da formação contínua de professores em Portugal. Além disso, destacamos a importância da necessidade de uma caracterização detalhada da formação contínua de professores em Portugal – ação que está a ser desenvolvida no decurso da investigação pós-doutoral em que está inserido o recorte presente nesta comunicação.

Esperamos que esta pesquisa possa ser uma contribuição significativa para o desenho de respostas que têm em conta os desafios enfrentados pela formação contínua de professores em Portugal.

Referências

- Adams, G. (2017). Using a narrative approach to illuminate teacher professional learning in an era of accountability. *Teaching and Teacher Education*, 67, 161–170.
- Amado, J. (2017). A investigação em educação e seus paradigmas. In J. Amado (Ed.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3ª ed, pp. 21-72.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2017). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (Ed.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3ª ed., pp. 303-350). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bardin, L. (2016). Análise de conteúdo (5ª ed.). Edições 70.
- Flores, A. (2014). Discursos do profissionalismo docente paradoxos e alternativas conceptuais. *Revista Brasileira de Educação*, 19(59).
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000900003>
- Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei n.º46/86 3067 - 3081 § 1ª Série, nº 237
Estabelece o quadro geral do sistema educativo.
<https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/222418/details/normal?q=%09Lei+n.%C2%BA%2046%2F86%2C%20de+14+de+Outubro>
- Lima, L. (2020). *O Ensino-Aprendizagem-Avaliação de Matemática através da Resolução de Problemas: intencionalidades, ações e reflexões dos docentes*. [Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto.
<https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/128008>
- Lima, L., Estrela, E. (2022, *in press*). Formação contínua de professores em Portugal: O início de uma análise entre 2005 e 2022. Actas do 12.º Encontro de Investigadores do CeIED. CeIED.
- Lopes, A., Mouraz, A., Ferreira, E., Pereira, F., Fernandes, P., Moreira, J., . . . Rodrigues, L. (2011). *Formação Contínua de Professores 1992-2007: Contributos de investigação para uma apreciação retrospectiva*. LivPsic / Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua.
- Morgado, J. C. (2016). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação* (2ª ed.). De facto Editores.
- Nóvoa, A., & Alvim, Y. (2022). *Escolas e Professores - Proteger, Transformar, Valorizar*. SEC/IAT.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (J. M. Marques, M. A. Mendes, & M. Carvalho, Trans. 4ª ed.). Gradiva.
- Santos, S. M. d. (2009). *Percurso da Formação Contínua de Professores: Um Olhar Analítico e prospetivo*. Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.
- Serradas Duarte, R. (2007). La formation continue des enseignants au Portugal (1992-2002) -contraintes et paradoxes engendrés par le lien entre crédits de formation et progression dans la carrière [Tese de Doutoramento, Université Lumière Lyon 2].
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2020). Instrumento de Regulação Ético-Deontológica: Carta Ética.

UNIVERSITARIZAÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES PARA ENSINO PRIMÁRIO: DESAFIO E POSSIBILIDADE EM MOÇAMBIQUE

Albino Guirrengane Nhaposse

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB). E-mail: binonhaposse@gmail.com

Resumo: a formação inicial de professores para ensino primário em Moçambique, desde a sua independência até os dias actuais (1975-2023), vem experienciando diversos modelos, sendo todos de natureza técnica e profissionalizante. Por compreender-se que o soerguimento da formação inicial de professores é compatível ao projeto de universitarização, objetiva-se discutir sobre o modelo atual de formação inicial de professores de ensino primário no país, sem a sua desvalorização, sugerindo a possibilidade e necessidade de formação mais ampliada que contemple não apenas a preparação técnica, mas a experiência humana, necessária para garantia da cidadania democrática. Para tanto, utiliza-se como base teórica de reflexão a compreensão de educação liberal com enfoque nas humanidades de Martha Nussbaum. O estudo realizou-se na base da pesquisa bibliográfica e análise documental, sendo analisado o currículo de formação actual (12^a+3anos) e diversos dispositivos normativos do Sistema Nacional de Educação (SNE) de Moçambique. Portanto, a luz da proposta de universitarização da formação inicial do professores do ensino primário, sugere-se incumbência da responsabilidade de formação às universidades, constituindo possibilidade desafiadora para melhoria da qualidade da educação em Moçambique.

Palavras-chave: formação de professores, universitarização, formação humana.

Abstrat: initial teacher training for primary education in Mozambique, since its independence until the present day (1975-2023), has experienced different models, all of which are technical and professional in nature. As it is understood that the upliftment of initial teacher training is compatible with the universityization project, the aim is to discuss the current model of initial training for primary school teachers in the country, without its devaluation, suggesting the possibility and need for training more expanded that includes not only technical preparation, but human experience, necessary to guarantee democratic citizenship. To this end, Martha Nussbaum's understanding of liberal education with a focus on the humanities is used as a theoretical basis for reflection. The study was carried out on the basis of bibliographical research and documentary analysis, analyzing the current training curriculum (12th + 3rd year) and various normative provisions of the National Education System (SNE) of Mozambique. Therefore, in light of the proposal for the universityization of initial training for primary school teachers, it is suggested that the responsibility for training should be given to universities, constituting a challenging possibility for improving the quality of education in Mozambique.

Keywords: teacher training, universityization, human training.

Introdução

A formação de professores constitui uma das prioridades do Sistema Nacional de Educação em Moçambique (SNE), desde a independência de Moçambique em 1975, como evidenciam as três leis do SNE, lei nº 04/83 de 23 de Março; lei 06/92 de 06 de Maio e lei 18/2018 de Dezembro, que assistem a história e processo de evolução do setor de educação. Por conseguinte, o processo de formação inicial de professores para o ensino primário ao longo desses anos conheceu metamorfoses, ou seja, foram vários modelos de currículos de formação dos professores para ensino primário concebidos e implementados. Como refere Niquice (2005) no período pós-independência, o que caracterizou

as mudanças dos currículos para além das categorias (duração do curso, nível de ingresso, volume de conteúdos e número de disciplinas), foi a introdução de nomenclaturas para a designação dos cursos de formação de professores, que apresentam o aspecto de formulas (6^{a} classe + 1ano, $6/7^{\text{a}}+3$, $7^{\text{a}}+2+1$, $10^{\text{a}}+2$ e $10^{\text{a}}+1+1$)⁸.

Ideia corroborada por Mugime et al. (2019), ao compreender que a estrutura dos planos curriculares que orientaram e orientam a formação inicial de professores em Moçambique, não tem sido uniforme, variando de acordo com os modelos de formação a serem implementados. Abaixo segue o quadro resumo dos cursos, os níveis/classes/base de ingresso, tempo de duração, grau a ser atingido após a formação e anos de sua implementação.

Figura-1

Níveis e equivalências da formação de professoras (es) do ensino primário

Designação do curso	Níveis (classe/base) de ingresso	Duração do curso	Grau atingido após a formação	Anos de implementação
$6^{\text{a}}/7^{\text{a}}$ Classe+2/3anos	6^{a} Classe (Educação Geral)	2/3anos	Básico (Equivalente a 10^{a} Classe)	1982-83; 1991; 1999- 2003
10^{a} Classe+1ano	10^{a} classe (Educação Geral)	3anos	Básico (permanece com o nível de ingresso)	2007-2021
$10^{\text{a}}+1+1$	10^{a} Classe (Educacao Geral)	2 anos	Básico (permanece com o nível de ingresso)	1999-2004
10^{a} Classe+3 e 2anos	10^{a} classe (Educação geral)	3anos/2anos	Médio (Equivalente a 12^{a} Classe)	1998-2007
12^{a} Classe+3anos	12^{a} classe- Nível Médio (Educação Geral)	3anos	Médio (permanece com o nível de ingresso)	2022

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Com base no quadro acima, o docente DN4 lecionava de 1^{a} a 7^{a} classe (na vigência das Leis nº4 de 1984 e nº 6 de 1992 do SNE), formação de base 10^{a} classe+ 1, $1+1$ ano, o nível/grau de escolaridade atingido é básico. Ou seja, o docente DN4 leciona de 1^{a} a 7^{a} classe (na vigência das mesmas leis), a formação de base 10^{a} classe+ 3 + 2anos, o nível/grau de escolaridade obtido é médio. O docente DN3 leciona de 1^{a} a 6^{a} classe (na vigência das Leis nº 6 de 1992 e 18 de 2018 do SNE) e a formação de base 12^{a} classe +3 anos, o nível/grau de escolaridade alcançado é médio. Ou seja, docente DN3 lecciona de 1^{a} a 6^{a} classe (na vigência das mesmas leis). No entanto, os modelos de cursos cujo a frequência na formação garantiu a progressão de nível de escolaridade em relação à classe da base ou entrada formam, 6^{a} + 3anos, 7^{a} classe + 2 + 3anos e 10^{a} classe + 2, + 3anos, os restantes, depois da formação,

⁸ Nos modelos entende-se que as classes na designação dos cursos se referem à classe/base exigida para ingresso no curso de formação de professores primários e os anos adicionados (ex+1ano) correspondem ao tempo de duração da formação a ser realizada para o trabalho no magistério do ensino primário de Moçambique.

mantém o nível de escolaridade⁹ que é equivalente à classe de ingresso na formação.

Os vários de modelos de cursos de formação de professores para ensino primário implementados apresentam como denominador comum orientação para desenvolvimento de competências técnicas, como atesta Mugime et al. (2019), os modelos de formação inicial de professores no compito geral privilegiaram o desenvolvimento profissional docente e uma formação baseada em competências.

Portanto, esses diversos modelos na sua maioria forma implementados e substituídos sem estudos de viabilidade, como argumenta Niquice (2011) “algumas vezes, o modelo escolhido não se tem traduzido em esforços correspondentes, outras vezes o modelo não tem nenhuma relação com o contexto em que se realiza a formação, ou não tem sido em correspondência com as finalidades educativas” (p. 267), pelo menos aquilo que tem sido o discurso político.

Embora o Ministério de educação e Desenvolvimento Humano (MINED, 2017) afirme que diversos modelos foram assumidos como transitórios, pois foram adoptados numa situação de emergência, para dar resposta ao Plano de Educação que preconiza uma “Educação de Qualidade para Todos”, uma vez que permitem rápida expansão da rede escolar e, conseqüente, aumento de efectivos, aliadas às limitações financeiras. Portanto, em grande medida esses modelos não estiveram à altura de responder as necessidades e exigências do ensino primário.

Concordando com Niquice (2011), a inconsistência nas escolhas dos modelos pode estar atrelada ao facto de Moçambique ser um país cujo seu orçamento de Estado desde a independência dependeu de doadores externos, portanto, o seu discurso político educacional é deveras influenciado por tendências externas. A mesma perspectiva defende Mugime et al (2019) o discurso da política é integrado e concretizado nos currículos de formação de professores, com uma tendência de acomodar aquilo que as agendas internacionais sobre educação almejam nos países empobrecidos como Moçambique, sem ter em conta as realidades locais. Tal diagnóstico vai na direção do que foi apontado no relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2022):

os sistemas educacionais incutiram de forma errônea a crença de que as prerrogativas e os confortos de curto prazo são mais importantes do que a sustentabilidade de longo prazo. Eles enfatizaram valores de sucesso individual, competição nacional e desenvolvimento econômico, em detrimento da solidariedade, da compreensão de nossas interdependências e do cuidado uns com os outros e com o planeta (UNESCO, 2022, p.9).

Nesse sentido, Martha Nussbaum (2015) alerta que na corrida pela lucratividade no mercado global, os países arriscam-se a perder valores preciosos para o futuro da democracia, especialmente nessa era de inquietação e econômica. A autora sustenta que a obsessão ao crescimento econômico está a conduzir os países

⁹ De acordo com as Leis Nº 04/83 e Nº 06/92 do SNE, 6ª e 7ª classe corresponde ao segundo grau do ensino primário (nível elementar) do subsistema de Educação Geral, 8ª, 9ª e 10ª classe, corresponde as classes do primeiro ciclo do ensino secundário (nível básico) e 11ª e 12ª correspondem as classes do 2º ciclo do ensino secundário (nível médio), do mesmo subsistema.

e os sistemas de educação a uma crise mundial da educação. Sendo que os sistemas de educação com modelos apressados, instrumentalistas, estão descartando de forma imprudente, competências indispensáveis para manter vivo o cultivo do pensamento crítico, da cidadania, do respeito a dignidade humana.

Por isso, refletir sobre os modelos de cursos de formação de professores primários se constitui uma imperiosa e permanente necessidade dos pesquisadores, gestores e decisores educacionais, como diz Niquice (2005) a “busca de modelos novos é sempre de quem sente o funcionamento defeituoso de certas práticas, de certas maneiras de resolver os problemas profissionais” (p. 67). Então, os profissionais de uma determinada área social procuram desenvolver novos projectos que permitem reconstruir os valores e assegurar a qualidade de trabalho realizado.

O desenho, implementação e gestão dos currículos de formação de professores, assim como a gestão da maioria das instituições de formação, são politicamente incumbência do MINEDH de Moçambique, desde a independência até os dias hoje.

Em 2022 o MINEDH implementou o novo e vigente modelo de curso de formação de professores para ensino primário, denominado “12ªclasse+3anos”, que constitui objeto da nossa reflexão a partir do questionamento do *locus* formação de professores para ensino primário. No entanto, tem-se que o curso de Formação de Professores do Ensino Primário, como também de Educadores de Adultos, modelo “12ª+3 anos”, como é denominado, teve início apenas em agosto de 2019, de forma piloto, e em 2022 das 38 instituições públicas que ministram a formação de professores de ensino primário ao nível nacional, 34 passaram a formar professores orientadas somente pelo novo modelo (Minedh, 2023).

Contextualização da formação de professores do ensino primário e educadores de adultos (12ªclasse+ 3anos)

O Subsistema de Educação e Formação de Professores regula a formação de professores para os diferentes subtemas. Assim, compreende: Educação e Formação de professores para o ensino pré-escolar; Educação e Formação de professores para o ensino primário; Educação e Formação de professores para o ensino secundário; Educação e Formação de professores para o ensino técnico-profissional; Educação e Formação de professores para Educação de Adultos; e Educação e Formação de professores para o ensino superior. Constitui, portanto, objeto da nossa reflexão o subsistema de educação e formação de professores para ensino primário. Sendo que, o professor do ensino primário é formado para trabalhar com crianças/educandos dos seis primeiros anos de escolaridade, ou seja, de 1ª a 6ªclasse. Na República de Moçambique a educação básica é obrigatória e universal, ou seja, todas as crianças a partir dos seis anos de idade deve ter acesso à educação formal (escola), o que requer do Estado prover garantias de existência de escolas e professores formados especificamente para responder a este subsistema de ensino.

Segundo Instituto de Desenvolvimento de Educação e Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (INDE & MINEDH, 2019), pós a avaliação dos cursos então vigentes, (10ª+1ano) que era ministrado nos IFPs e (10ª+3 anos) modelo ministrado nos Centros da ADPP, foram constatadas algumas fraquezas, tanto do ponto de vista pedagógico, quanto de sustentabilidade financeira dos próprios cursos, o que conduziu à elaboração do novo modelo curricular “12ªclasse+3anos” (conforme a figura-2 da organização do plano do curso) e à

elevação do nível de escolaridade da classe/base 12^a classe (nível médio) para a candidatura à admissão do candidato.

Figura 2 –

Organização do plano de estudo do curso de formação (12^a classe +3anos)

Disciplinas	
1ºano	
1º Semestre (18 semanas)	2º Semestre (18 semanas)
Língua Portuguesa I (DG)	Língua Portuguesa I (DG)
Matemática I (DG)	Didática de Matemática I(DN)
Ciências Naturais I (DG)	Ciências Naturais II(DN)
Ciências Sociais I (DG)	Ciências Sociais II (DN)
Língua moçambicana (DG)	Estrutura de Línguas moçambicanas (DG)
Pedagogia (DN)	Psicologia de Aprendizagem (DN)
Introdução as TICs (DG)	Educação para Cidadania (DG)
Métodos de estudo (DG)	Didática Educação Física (DN)
2ºano	
1º Semestre (18 semanas)	2º Semestre (18 semanas)
Didática de Primeira língua	Didática da Língua Segunda I(DN)
Matemática II (DG)	Didática da Matemática II (DN)
Práticas Laboratoriais (DN)	Didática das Ciências Naturais I(DN)
Didática das C. Sociais I(DN)	Didática das Ciências Sociais II(DN)
Literatura Oral em Língua Moçambicana (DG)	Língua de Sinais de Moçambique (DG)
Necessidades Educativas Especiais (DG)	Didática de Educação Musical(DN)
Andragogia (DN)	Práticas Pedagógicas II
Educação Física (DG)	
Práticas Pedagógicas I(DN)	
3ºano	
1º Semestre (18 semanas)	2º Semestre (18 semanas)
Didática da L2 (Portuguesa) II	Estágio pré -profissional
Didática da Ed. Visual e Ofícios (DN)	
Resolução de Problemas Matemáticos	
Didática das Ciências Naturais II (DN)	
Literatura Infanto-Juvenil em Língua Portuguesa (DG)	
Sistema Braille (DG)	
Organização e Gestão Escolar (DG)	
Práticas Pedagógicas III	

Fonte: MINEDH (2020).

De acordo com INDE e MINEDH (2019), as disciplinas gerais (DG) para o aprofundamento dos conteúdos do Ensino Primário e as disciplinas nucleares (DN) estão orientadas para o desenvolvimento de competências profissionais, considerando os saberes teóricos e práticos relevantes para atuação no ensino primário, ou seja, para desenvolver competências na área de ensino, levando o formando a mobilizar saberes e recursos de organização e resolução de problemas relacionados com o ensino primário.

Esta perspectiva de formação fica evidente quando INDE e MINEDH (2019) afirmam que tal plano curricular se “assenta na profissionalização como a pedra angular de todo o processo, em torno do qual o desenvolvimento de competências no domínio pessoal e social, de conhecimentos científicos e de habilidades inerentes à profissão, são construídos” (p. 6). Ou seja, como defende Deveschi (2023) é um mero treinamento técnico.

Nesse âmbito, este enfoque concorre para negligenciamento de oportunidades para abertura crítica de diversos horizontes da vida, ou seja, de desenvolvimento de capacidades mais amplas, como pensamento crítico, resolução de problemas concretos, por isso, Deveschi (2023) assevera que “enfoque das competências

tem como base uma concepção empobrecida de educação que instrumentaliza a formação de professores, ao retirar da pauta a formação humana” (p.420), pois, distancia-se da pertinência de uma formação integral, que inclui o desenvolvimento cultural, social e ético. Desse modo educação distancia-se da ideia normativa clássica de formação (*bildung*), focando cada vez mais nas exigências profissionalizantes impostas pelo mercado de trabalho, de orientação econômica, nitidamente neoliberal, Dalbosco (2023).

No entanto, não se trata de descuidar o valor das competências em si (nem das competências a serem alcançadas na formação inicial do professor, nem das competências da escola básica) Devechi (2023), mas aclarar a sua insuficiência, embora, necessária no exercício pessoal e profissional da docência.

Assim, observamos que a formação atual baseada no modelo 12^aclasse +3anos, ao ter um currículo baseado somente em disciplinas que aprofundam o estudo de conteúdos do ensino primário (as DG) e focam na especialização técnica (as DN), descompromete-se em responder cabalmente aos objetivos do subsistema de educação e formação de professores, que apregoam os deveres de

- a) assegurar a formação integral do professor, capacitando-o para assumir a responsabilidade de educar e formar a criança, o jovem e o adulto; b) conferir ao professor uma sólida formação geral científica, psicopedagógica, didática, ética e deontológica; c) proporcionar uma formação que, de acordo com a realidade social, estimule uma atitude simultaneamente, reflexiva, crítica e atuante (Artigo 16, Lei do SNE nº18/2018).

Sob análise, o referido Plano aponta que esta formação está pautada para o treinamento dos conteúdos das disciplinas lecionadas no ensino primário, assim vale concordar com Devechi e Rincon (2023) que os estudos em fundamentos da educação necessários a formação mais reflexiva, crítica e ampliada (comprometida com a democracia, a cidadania, os direitos humanos, a justiça social e a sustentabilidade), responsável pela compreensão do *por que fazer*, neste plano é quase inexistente. O que permite questionar ao plano sobre sua capacidade dessa preparação inicial de estimular atitude reflexiva, crítica e atuante na realidade social por meio de uma formação que não privilegia o estudo das humanidades. Segundo Goergen (2019) as humanidades constituem um,

espaço essencial não só para familiarizá-los com discussões fundamentais que movem a cultura e a sociedade (por exemplo, a relação entre técnica, cultura, autonomia e ética), mas também para ampliar o horizonte reflexivo e a aprendizagem da arte de pensar e de refletir criticamente sobre temas que afetam o ser humano, a sociedade ou mesmo a humanidade no presente e no futuro (p. 19).

Portanto, para alcançar os objetivos do subsistema de formação em Moçambique é preciso priorizar a concepção de um modelo de formação universitário ampliado, atento também às humanidades, se compreendermos o horizonte temporal (3anos) da atual modelo como uma possibilidade já existente. Concordamos com Martha Nussbaum (2015) ao entender que as humanidades (estudo da história, filosofia, psicologias, antropologia, sociologia, artes e literatura) têm uma grande importância na elaboração de respostas aos diferentes e contemporâneos problemas que as sociedades enfrentam, pois são

essenciais para o reconhecimento do diverso conjunto da sociedade, por meio de uma lente crítica, realista e humanizada.

Assim, se a intencionalidade do SNE, no que concerne ao tipo de atuação pedagógica junto ao ensino primário, é a de formar uma professores que pensem de forma crítica e reflexiva sua realidade pedagógica, capazes de compreender a realidade nas quais os estudantes e a sociedade estão inseridos, falta dar uma maior atenção ao aspecto humanístico no curso, isso é, introduzir as disciplinas das humanidades no seu plano de curricular, não como verniz para obnubilar as agressivas estratégias da mercadorização, Goergen (2019), mas como auxílio para construção de um processo formativo de cidadãos conscientes, pois, é disso que os professores precisam para que estejam preparados para promover mudanças sistemáticas, protagonizando ambientes que fomentem o espírito democrático e o respeito à dignidade humana.

Sem desconsiderar os argumentos em defesa do modelo de formação existente, é importante questionar profundamente o alcance desse modelo em relação à formação cultural e ao estatuto do professor para o ensino primário, diante da exigente e complexa sociedade hodierna em que vivemos, como sinaliza Langa (2022)

no processo de formação de professores, há que se ter um senso profundo de responsabilidade pelo fato de que serão esses profissionais do futuro aos quais novas gerações terão diálogo sobre o passado, o presente e o futuro da humanidade no que concerne à cultura de conhecimentos acumulados e por desvendar. Assim, a formação requer um requinte de procedimentos com margens minúsculos e reduzidos na assertividade sobre os reais saberes docentes para uma prática profissional efetiva (p. 78).

Para tanto, vale questionar: até que ponto uma formação básica tecnicista de professores para o ensino primário garante uma visão de mundo reflexiva, crítica e axiológica, capaz de orientar as gerações mais novas em um mundo bastante complexo, com diversos desafios sociais, culturais, econômicos, ecológicos e tecnológicos?

Assim, diante aos desideratos da Lei nº18/2018 do SNE, defendemos que a formação inicial para atuação no ensino primário em Moçambique experimente a sua saída das “rotas alternativas” de formação, Zeichner (2013), fazendo uma guinada efetiva para “rota principal”, ou seja, uma formação que seja realizada nos parâmetros dos cursos universitários, pois o governo de Moçambique, quando por um lado, defende a necessidade de uma educação básica de qualidade e por outro, promove cursos de padrões baixos para formação de professores está a caminhar no sentido contrário.

Portanto, o atual curso 12+3anos “equivaleria a um curso de licenciatura em termos de tempo de formação”, (Langa, 2022, p. 74). Tomamos a universitarização como uma alternativa real de imersão no campo mais ampliado sobre essa formação, compreendendo que os cursos universitários estão mais próximos da égide da tridimensionalidade estruturada no ensino, na pesquisa e na extensão, sobretudo, aqueles que são oferecidos nas universidades. Aliás, não seria uma experiência nova em Moçambique, segundo MINEDH (2020) os professores do ensino secundário (de 7ª a 12ª classe) são formados nas instituições de ensino superior, ou seja, devem possuir no mínimo curso de licenciatura.

Nessa direção, afirma Nóvoa (1995), que “a carreira docente e profissão docente exige que a formação de todos os professores tenha um estatuto universitário” (p. 26). Nóvoa (2023) retoma a esta discussão e reafirma que “a formação de professores deve ser feita no espaço universitário, pois este é o lugar das profissões do conhecimento (medicina, engenharia, direito etc.)” (p. 85), e a docência no ensino primário é uma profissão do conhecimento. E, como corroborado por Dalbosco (2023)

a universidade o lugar no qual o ser humano pode desenvolver suas capacidades e, ao se enfrentar investigativamente com o saber e o ensino, alcançar o aperfeiçoamento espiritual, cada vez mais amplo e plural, fazendo, com isso, aflorar a própria humanidade que nele mesmo reside (p.45).

Trata-se de uma formação que não só deve proporcionar o desenvolvimento profissional, como também, é crucial para o desenvolvimento cultural e pessoal do formando.

Universitarização da formação inicial humanista do Professor de Ensino Primário
A universitarização se constitui uma via para profissionalização do trabalho docente, ao proporcionar o aperfeiçoamento da prática pedagógica em simultâneo com a apropriação da cultura de reflexão crítica do fazer pedagógico, para além de dignificar socialmente o estatuto de profissionais da docência. Formosinho (2011, p.140) defende que a “universitarização pode trazer uma fundamentação teórica mais sólida da ação profissional, a valorização do estatuto da própria profissão e mais pesquisa em vários domínios que revelam para o desempenho profissional”. No mesmo diapasão, Maués (2003) corrobora que

uma das características da profissionalização é exatamente o fato do futuro profissional receber uma longa formação universitária, de natureza científica. Assim, pode-se identificar pelo menos duas características da profissionalização: o fato de haver um saber científico, e o fato deste saber ser desenvolvido pela universidade, enquanto instituição de ensino e pesquisa, o que cria uma forte ligação entre profissão e Universidade, tendo em vista que as universidades são as principais instituições de produção do saber (p. 3).

Tais argumentos apontam que a profissão docente exige adoção de um estatuto universitário, pela complexidade do seu campo social de atuação. Sarti (2012) reforça essa ideia, dizendo que

essa universitarização da formação docente ancora-se no pressuposto de que o contacto dos professores com saberes acadêmicos lhes proporcionaria aproximações mais racionais, reflexivas e críticas com a prática pedagógica, de modo a favorecer o desenvolvimento de competências específicas que lhes possibilitariam uma atuação mais eficaz (p. 326).

Não constitui intenção com a proposta de universitarização da formação inicial do professor, academizar a formação, ou seja, tornar os futuros professores mais pesquisadores do que profissionais da docência. Como diz Sarti (2012), o fortalecimento do magistério no campo educacional e da formação pode ser compatível com um projeto de universitarização, desde que o mesmo seja capaz de fazer frente ao desafio de “construir uma verdadeira formação profissional”. Trata-se, assim, de uma formação que requer o emprego de dispositivos que

possibilitem a aproximação do estudante universitário com o trabalho, seus agentes e a cultura profissional de referência.

Outorgamos o projeto da universitarização da formação docente, como *lócus* da formação inicial mais ampliada, por constatar déficit no atual modelo de formação 12^aclasse+3anos no que se refere à formação integral sustentada em humanidades. A noção ampliada de mundo significa muito mais do que o treinamento de determinadas competências que adestram educandos para o âmbito mecânico e repetitivo do saber-fazer, com promessa de emprego e renda ao preço da deformação cultural crescente, Dalbosco (2023). Contudo, conforme aponta Dalbosco (2021),

acreditar que a educação profissional tecnicamente especializada, sem amparo da formação cultural mais ampla (*Bildung*), seria suficiente para dar conta dos problemas típicos de uma sociedade plural e interconectada é recusar-se a ver a profundidade complexa que constitui as mais diversas formas da vida humana e social (p. 158).

Concordando com o autor, acreditamos que apenas a formação técnica especializada, pode ser fatal para uma sociedade que se autoproclama, de acordo com sua Constituição da República, como “um Estado de Direito, baseado no pluralismo de expressão, na organização política democrática, no respeito e garantia dos direitos e liberdades fundamentais do Homem” (Moçambique, 2004). A fatalidade reside na impossibilidade dos cidadãos (futuros professores ao longo da sua formação não poderem se defrontar sistematicamente com questões essenciais, de liberdades, justiça social, paz, tolerância, diferença de raça, de gênero, de ideologias, etc), necessárias na consolidação das sociedades que almejam serem democráticas. Como diz Dalbosco (2021) “uma educação baseada só no conhecimento técnico e científico não capacita o ser humano para o cultivo de si e para a convivência solidária e democrática com o outro” (p. 173). Para tanto, faz-se necessário refletir sobre a necessidade de um modelo de formação que vá além das respostas às racionalidades “políticas” e “financeiras” dos governos, um modelo que responda efetivamente aos princípios gerais de construção de uma nação multicores, que reconheça a diferença como razão da unidade, enquanto sociedade, conforme orientado pelo SNE de Moçambique (2018):

organização e promoção do ensino, como parte integrante da ação educativa, nos termos definidos na Constituição da República, visando o desenvolvimento sustentável, preparando integralmente o Homem para intervir ativamente na vida política, econômica e social, de acordo com os padrões morais e éticos aceites na sociedade, respeitando os direitos humanos, os princípios democráticos, cultivando o espírito de tolerância, solidariedade e respeito ao próximo e as diferenças (Artigo 3, Lei do SNE n°18/2018).

Não se pode pensar na preparação integral com modelo de formação baseada na aplicação reprodutiva dos conteúdos programáticos das disciplinas que vão lecionar no exercício do magistério. Para Martha Nussbaum (2015), o modelo de educação voltado ao crescimento econômico, em que as exigências são as competências básicas, almeja obter “um conjunto de trabalhadores obedientes tecnicamente treinados para executar os projetos de elite econômica”. Para essa elite, “a liberdade de pensamento dos alunos é perigosa”, portanto, “o raciocínio crítico é, então, desestimulado” (Nussbaum, 2015, p.21). Se o currículo for

pensado só como transmissão de informações ou organizado visando apenas à instrução técnica do discente, então sua formação profissional fica a meio caminho, ocorrendo formação pela metade. Como pontua Dalbosco (2021), o fortalecimento global da democracia exige amparo no

domínio criativo das mais diferentes formas do saber de humanidades. Ou seja, a formação para o exercício da cidadania democrática pressupõe o conceito amplo de formação cultural, alicerçado em três colunas que precisam estar presentes em qualquer currículo escolar e universitário voltado à educação das novas gerações, a saber, o pensamento crítico, a cidadania universal e a capacidade imaginativa (p. 158).

Mas, a preparação integral, nos termos como se postula no Art.3 da Lei nº18 de 2018, requer antes do contato com os educandos um projeto mais ampliado, comprometido com a formação para a cidadania democrática, com o desenvolvimento da capacidade crítica, do pensamento questionador, da postura ética e do cuidado com o outro. Nesse sentido, Devecchi, Trevisan e Cenci (2022) corroboram dizendo que “uma boa formação leva tempo, exige investimento, requer atitudes éticas, exige rigor, pressupõe condições adequadas de infraestruturas, corpo docente qualificado, boa biblioteca, boa interação” (p. 18).

Na mesma direção, mais uma vez, Nóvoa (2023) defende que não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas às disciplinas a ensinar ou às técnicas pedagógicas. Ou seja, elevar a formação inicial para o ensino primário ao nível universitário constitui um objetivo alcançável, o que Nóvoa (2024) considera a segunda revolução da formação docente, e que exige necessariamente de uma “reimaginação sistemática”, que para Martha Nussbaum (2015), significa repensar o modelo de formação como uma ação que se configura em um exercício de bem comum, no qual a busca por um objetivo que depende de sonhadores: mentes educadas que possam raciocinar criticamente sobre as alternativas e imaginar um objetivo ambicioso - de preferência que inclua também na sua esfera a dignidade humana e o debate democrático para desenvolvimento da profissão docente.

Portanto, é chegado o momento do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano e a sociedade moçambicana “reimaginarem” um projeto de formação que permita a apropriação mais ampla da cultura, bem como que promova um estatuto universitário para formação do professor do ensino primário. O projecto de universitarização da formação para professor do ensino primário sintoniza-se com o relatório da UNESCO (2022), quando sugere que “em um novo contrato social para educação, os professores devem estar no centro e sua profissão deve ser revalorizada e reimaginada como um esforço colaborativo que desperta novos conhecimentos para promover a transformação educacional e social” (p.78). A formação cultural mais ampla e científica constitui uma ferramenta fundamental para preparação do futuro professor neste mundo atual plural e diversificado. O pluralismo e a diversidade marcam decisivamente a sociedade global em que vivemos, afetam a vida dos cidadãos em todas as fases de sua evolução, daí que os princípios da diversidade e pluralidade devem ser levados em consideração desde os primeiros anos de escolaridade, por conseguinte torna-se crucial a preparação cultural ampliada, respeitando a incorporação efetiva das humanidades no currículo de formação inicial do professor para que se possa questionar sobre os sentidos da vida e do mundo.

Notas conclusivas

Levantamos essa discussão alicerçada aos pressupostos para formação humana e universitária como fim último, sem desvalorizar, contudo, a importância da preparação técnica na formação do ser humano. O intuito, portanto, consiste em refletir sobre o modelo atual de formação inicial de professores de ensino primário 12^a+3anos, considerando sua importância, mas em defesa de uma formação profissional cursada ao nível universitário e mais ampla, no sentido de contemplar não apenas a preparação para o ensino dos conteúdos, mas a experiência humana.

Diante do exposto, faz-se necessário repensar a formação inicial de professores para ensino primário imprescindivelmente. Por se tratar de uma formação profissional que exige uma preparação voltada, acima de tudo, à produção de sentidos, na direção de uma vida cidadã e democrática.

Contudo, a proposta de universitarização da formação inicial dos professores para ensino primário, sugere incumbência da responsabilidade de formação às universidades, constituindo possibilidade desafiadora para melhoria da qualidade da educação em Moçambique.

Referências

- Cenci, A. V.; Devechi, C. P. V.; Trevisan, A. L. (2022). A abordagem da educação baseada em evidências científicas na formação de professores: recuo da prática. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 27 e270106.
- Devechi, Catia Piccolo Viero & Rincon, Claudia Gurgel de Vasconcelos. (2023) *Formação De Professores Para Educação Infantil E Anos Iniciais: Análise Comparativa Entre Brasil E Portugal*. Scielo-preprints.
- Devechi, Catia Piccolo Viero. (2023). Formação inicial de professores: capacidades ou competências? In: Claudio A. Dalbosco, Renata Maraschin, Catia Piccolo V. Devechi (Org). *Educação formadora*. Passo Fundo: EDIUPF; Brasília: Editora UnB.
- Dalbosco, Claudio. (2021). *Educação e condição humana na sociedade atual: formação humana, formas de reconhecimento e intersubjetividade de grupo*. Curitiba: Appris.
- Dalbosco, Claudio. (2023) Itinerários da ideia clássica de formação. In: Claudio Almir. Dalbosco, Renata Maraschin, Catia Piccolo Viero. Devechi (Org). *Educação formadora*. Passo Fundo: EDIUPF; Brasília: Editora UnB.
- Formosinho, J. (2011). Dilemas e tensões da atuação da universidade frente a formação de profissionais de desenvolvimento humano. In: Pimenta, S, G. Almeida, M.I. (Orgs.) *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez.
- Goergen, Pedro L. (2019). *Cultura e formação: a ideia de formação humana na sociedade contemporânea*. Campinas, SP, Pro-posições.
- Langa, Bonifácio Obadias. (2022). *O Lugar da Formação de Professores para o Ensino Primário em Moçambique: Um estudo de caso do Instituto de Chibututuine*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-Brasil.
- Maués, O. (2003). As Políticas de Formação de Professores: A Universitarização e a Prática. In: 26^a Reunião Anual da ANPED, Poços de Caldas.
- Moçambique. (2018). *Lei nº18/2018 de 28 de dezembro. Estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Educação na República de Moçambique*. Publicada no Boletim da República.

- Moçambique. (1983). *Lei nº 4/83 de 23 de março. Sistema Nacional de Educação e define os princípios fundamentais na sua aplicação*. Publicada no Boletim da República, II SÉRIE-Número 12.
- Moçambique. (1992). *Lei nº 6/92 de 6 de maio de 1992. Reformula o Sistema nacional da Educação*. Publicada no boletim da república, I série nº19.
- Moçambique/Inde. (2003). *Plano Curricular do Ensino Básico*. INDE: Maputo.
- Moçambique, Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano. Diploma Ministerial n.º 81/2019 de 21 de Agosto.
- Moçambique, Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano. (2021). *Plano Curricular Do Curso De Formação De Professores Do Ensino Primário E Educadores De Adultos*. INDE.
- Moçambique/Minedh. (2019). *Plano Estratégico de Educação. 20ª Reunião anual de revisão: Desempenho do setor da educação*. Maputo.
- Mugime, S. M. J., Mapezuane M., F., Cossa, J., & Leite, C. (2019) *Estudos sobre formação inicial de professores em Moçambique e sua relação com as políticas de formação de professores (2012-2017)*. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas.
- Niquice Adriano. (2005). *Formação de Professores Primários: Construção do Currículo*. Maputo: Texto Editor.
- Niquice Adriano. (2011). *Formação De Professores do Ensino Básico: Reflectindo Sobre Modelos, Questionando as Práticas de Profissionalização*. In: Serrasina, et al (Org) *Formação Contínua. Relatos e Reflexões*. Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa. 2011
- Nóvoa, Antônio. (1995) O processo histórico de profissionalização do professorado. In: Nóvoa, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Novoa, António. (2023) *Professores libertar o futuro*. 1ª ed. São Paulo: Diálogos embalados.
- Novoa, António. (2024). *Formação de professores: Uma terceira revolução?* Revista-Educação, Sociedade e Cultura.
- Nussbaum, M. (2015). *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*. São Paulo: Martins Fontes.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. – Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM.
- Sarti, F. M. (2019). O curso de pedagogia e a universitarização do magistério no Brasil: das disputas pela formação docente à sua desprofissionalização. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 45, e190003.
- Sarti, F. M. (2013). Pelos caminhos da universitarização: reflexões a partir da masterização dos IUFM franceses. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.29, n.04, p.215-244.
- Zeichner, Kenneth M. (2013). *Políticas de formação de professores nos Estados Unidos: como e porque elas afetam varios países no mundo*. Belo Horizonte: Autentica Editora.

MISE EN SCÈNE DA OBSERVAÇÃO: UMA REFLEXÃO EM TORNO DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E DO TRABALHO COLABORATIVO

Vilma Teles Martelo, Universidade Lusófona - Centro Universitário do Porto, vilmatelesmartelo@gmail.com

Juliana Oliveira Mendes, Universidade Lusófona - Centro Universitário do Porto, julianamendes@live.com.pt

Louise Lima, Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento - Universidade Lusófona, louise.lima@ulusofona.pt

Alcina de Oliveira Martins, Faculdade de Psicologia, Educação e Desporto - Universidade Lusófona, alcina.oliveira.martins@ulusofona.pt

RESUMO: Os diversos contributos e reflexões em torno da supervisão pedagógica têm manifestado ser essencial na e para a relação e interação dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação. Mais associada, numa fase inicial, a um binómio “mestre-aprendiz”, assente numa relação vertical onde o conhecimento estaria apenas de um dos lados, atualmente, a noção teórico-conceitual de supervisão pedagógica inclui, entre outros aspetos, a ideia de partilha e colaboração que se consubstancia num processo colaborativo que procura promover a melhoria do ensino da reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Neste âmbito reconhecemos que o trabalho colaborativo é uma dimensão da SuperVisão. Assim, focando o trabalho da SuperVisão em contexto escolar, a partir da experiência reflexiva construída ao longo da UC Conceitos, Modelos e Contextos em Supervisão do Mestrado em Ciências da Educação, o objetivo desta comunicação é apresentar a análise da forma como as escolas constroem os seus próprios referenciais para a observação de pares, através dos respetivos referenciais legais. Para tanto, procedemos à Análise Documental a partir da apreciação dos critérios propostos em 6 documentos construídos por Agrupamentos de Escolas) no âmbito das dimensões científica e pedagógica (Anexo I e Anexo III, Despacho n.º 13981/2012, de 26 de Outubro), com posterior Análise de Conteúdo. A análise permite refletir sobre os modos como os contextos educativos entendem e definem os critérios, o perfil, os aspetos éticos, deontológicos e pedagógicos do papel do/a supervisor/a a partir de um entendimento do próprio enquadramento legislativo.

PALAVRAS-CHAVE (3): Supervisão Pedagógica; Observação; Trabalho colaborativo

ABSTRACT: The various contributions and reflections on pedagogical supervision have shown that it is essential in and for the relationship and interaction of teaching-learning-evaluation processes. More associated at an early stage with a "master-learner" binomial, based on a vertical relationship where knowledge would only be on one side, today the theoretical-conceptual notion of pedagogical supervision includes, among other aspects, the idea of sharing and collaboration that is embodied in a collaborative process that seeks to promote the improvement of teaching through critical reflection on pedagogical practice. In this context, we realise that collaborative work is a dimension of SuperVision. So, focusing on the work of SuperVision in a school context, based on the reflective experience built up during the UC Concepts, Models and Contexts in Supervision of the master's degree in educational sciences, the aim of this communication is to present an analysis of how schools build their own references for peer observation, through the respective legal references. To this end, we carried out a documentary analysis based on an assessment of the criteria proposed in six documents produced by school groups (Annex I and Annex III, Order no. 13981/2012, of 26 October), with subsequent content analysis. The analysis allows us to reflect on the ways in which educational contexts understand and define the criteria, profile, ethical, deontological and pedagogical aspects of the supervisor's role, based on an understanding of the legislative framework itself.

KEYWORDS (3): Pedagogical supervision; Observation; Collaborative work

Introdução

A supervisão pedagógica, como uma prática essencial nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação, tem percorrido um trajeto evolutivo, passando de uma abordagem tradicional de relação "mestre-aprendiz" para um modelo contemporâneo assente na co-criação de sinergias, na partilha de práticas e no trabalho colaborativo. Consequentemente, no contexto educativo atual, existe a expectativa por parte de estudiosos/as desta área (Alarcão, 2000; Glickman, 1985; Vieira & Moreira, 2011) que a supervisão transcenda fronteiras de uma relação hierárquica vertical, onde o conhecimento flui de forma unilateral, para abraçar uma visão holística a que subjaz uma lógica de valorização do trabalho inter e intra pares – aqui apresentada como conceito SuperVisão.

Numa ótica de compreensão do trabalho da SuperVisão em contexto escolar, a partir da experiência reflexiva construída ao longo da unidade curricular de Conceitos, Modelos e Contextos em Supervisão do Mestrado em Ciências da Educação, propusemo-nos a refletir sobre o referencial legal (Dimensões científica e pedagógica - Anexo I e Anexo III - do Despacho n.º 13981/2012, de 26 de Outubro). Neste contexto, optamos por recorrer a uma análise que se distancia do ponto de vista classificatório e se aproxima de uma perspetiva apreciativa. Assim, pretendeu-se indagar sobre a mais-valia da observação em torno da supervisão pedagógica e do trabalho colaborativo. Deste modo, este trabalho estrutura-se a partir de um enquadramento teórico, seguido de aspetos metodológicos, de discussão e análise dos dados e, finalmente, de reflexões em jeito de síntese.

Enquadramento teórico

A supervisão pedagógica tem evoluído consideravelmente, adotando uma abordagem mais colaborativa e introspetiva (Valério, 2022), enquanto atividade formativa que visa o desenvolvimento profissional (Alarcão, 2020). Assim, a superVisão vai além da influência direta nos/as professores/as, impactando também a formação dos/as alunos/as e a qualidade geral da educação.

Neste sentido, a observação entre pares é uma ferramenta valiosa na supervisão pedagógica, oferecendo uma variedade de benefícios (Reis, 2011), diretamente relacionada com o desenvolvimento profissional dos/as professores/as, pelo seu potencial para fornecer *insights* valiosos e promover melhorias no ensino (Hawkins e Shoho, 2018). Daí que a colaboração é essencial na supervisão pedagógica, transformando-a num processo sinérgico e horizontal (Sousa, 2021), em que a cultura de colaboração contribui para a melhoria contínua da eficiência dos/as profissionais da educação (Bolívar, 2012). Nesse contexto, a supervisão pedagógica torna-se um mecanismo evolutivo, impulsionando o crescimento profissional dos docentes e elevando a qualidade da educação.

Enquadramento metodológico

O objetivo do presente trabalho é analisar a forma como as escolas constroem os seus próprios referenciais para a observação de pares, através dos respetivos referenciais legais. Já no que concerne os objetivos específicos que o norteiam apontam-se os seguintes: (i) Proporcionar uma reflexão sobre a

Supervisão Pedagógica e a importância do Trabalho Colaborativo, (ii) Refletir, criticamente, o que é efetivamente observado. Foram selecionadas seis grelhas de avaliação das Dimensões científica e pedagógica de escolas portuguesas, seguindo normas éticas e de proteção de dados.

Para cumprir com tais objetivos, optamos por um estudo de natureza qualitativa (Coutinho, 2022; Creswell, 2014; Gonçalves, Marques e Gonçalves, 2021; Merriam 2009), a partir da análise documental (Sá-Silva, Almeida & Guindani, 2009) das seis grelhas de avaliação das *Dimensões científica e pedagógica* (Anexo I e Anexo III, Despacho n.º 13981/2012, de 26 de Outubro) de Agrupamentos de Escolas/Instituições escolares portuguesas, de modo aleatório.

Em termos éticos, guiamo-nos pelo Regulamento Geral de Proteção de Dados, em vigor em Portugal (Lei nº 58/2019, de 8 de agosto), de acordo com as normas internacionais (Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento Europeu e do Conselho, de 27 de abril de 2016) e pela Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE, 2014).

Análise e discussão dos resultados

Tendo por referência o Anexo I e Anexo III, do Despacho n.º 13981/2012, de 26 de outubro que “estabelece os parâmetros nacionais para a avaliação externa da dimensão científica e pedagógica a realizar no âmbito da avaliação do desempenho docente” (p. 35375), optamos por incidir o foco do nosso trabalho não numa lógica classificatória, mas apreciativa e reflexiva do modo como as escolas constroem os seus próprios referenciais para a observação de pares, através dos respetivos referenciais legais. Em seguida, apresentaremos a análise das 6 grelhas de avaliação centradas nas “Dimensões científica e pedagógica”.

Grelha 1

Proposta dos Parâmetros a Constar no Guião para Observação de Aulas – Dimensão Científica e Pedagógica

PARÂMETROS	ESPECIFICAÇÃO	ITENS
Domínio Científico	Conteúdos disciplinares. (40%)	Respeita a planificação, adequando-a ao contexto da aula. (10%)
		Concebe e aplica estratégias de ensino adequadas às necessidades dos alunos. (20%)
		Evidencia conhecimento científico, pedagógico e didático inerente à disciplina. (10%)
	Conhecimentos que enquadram e agilizam a aprendizagem dos conteúdos disciplinares. (10%)	Utiliza uma linguagem correta e adequada ao nível etário, ao nível de conhecimento dos alunos e contexto sociocultural. (3%)
		Utiliza diferentes metodologias e recursos/materiais criativos. (4%)
		Promove a aquisição e o desenvolvimento de hábitos de trabalho. (3%)
Domínio Pedagógico	Aspetos didáticos que permitam estruturar a aula para tratar dos conteúdos previstos nos documentos curriculares e alcançar os objetivos, verificar a evolução da aprendizagem, orientando as atividades em função dessa verificação e acompanhar a prestação dos alunos e proporcionar-lhes informação sobre a sua evolução. (40%)	Integra os contributos dos alunos de forma construtiva, fornecendo <i>feedback</i> às suas intervenções. (10%)
		Seleciona recursos adequados aos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem e aos alunos que revelam capacidades excecionais de aprendizagem. (10%)
		Estimula e reforça a participação ativa de todos os alunos. (10%)
		Promove a correta utilização da língua portuguesa (10%)
	Aspetos relacionados que permitam assegurar o funcionamento da aula com base em regras que acautelem a disciplina; envolver os alunos e proporcionar a sua participação nas atividades; estimulá-los a melhorar a aprendizagem. (10%)	Promove ambientes de aprendizagem em que predomina o respeito mútuo, a interação e a disciplina. (5%)
		Motiva os alunos para a melhoria, reforçando a sua autoestima e segurança. (3%)
		Gere situações imprevistas. (2%)

Fonte: <https://epd-celp.org/wp-content/uploads/2019/10/Anexo-B-Parametros-Observa%C3%A7%C3%A3o-aulas.pdf>

A grelha 1 pertence ao ano letivo 2019/2020 de um Agrupamento de Escolas. No âmbito de uma “Proposta dos Parâmetros a Constar no Guião para Observação de Aulas”, relativamente aos domínios científico e pedagógico optou por valorizá-los com igual valor (50%). No entanto, no que concerne aos itens que estão alocados à especificação de cada parâmetro, denota-se uma distribuição de percentual não muito equitativa. Por outro lado, cada item está abrangido por uma subjetividade que não permite objetivar o que está preconizado, isto é, em termos práticos pode haver obstáculos para a observação, assim como para “como” se alcança tal objetivo, numa perspetiva de melhoria. Por exemplo, relativamente ao item “Gere situações imprevistas”: no quotidiano escolar (seja em que ciclo de aprendizagem for) está intrínseca a característica da imprevisibilidade, de múltiplas tensões, de necessidades distintas. Assim sendo, interrogamos, em que consiste esta gestão de situações imprevistas?

Grelha 2

Parâmetros científicos e pedagógicos – Sugestão de Indicadores

Parâmetro Científico	
Anexo I	Tendo em conta 1.1. Os conteúdos disciplinares (40%). Orienta a sua ação em benefício da aprendizagem dos alunos, em termos dos seguintes <u>Conteúdos disciplinares</u> Desenvolve os conteúdos com rigor científico; Seleciona corretamente os conteúdos a abordar, de acordo com os documentos curriculares; Expressa conhecimentos cientificamente corretos;
Anexo I	Tendo em conta 1.2. Os conhecimentos que enquadram e agilizam a aprendizagem dos conteúdos disciplinares (10%). Orienta a sua ação em benefício da aprendizagem dos alunos, em termos dos seguintes <u>Conhecimentos que enquadram e agilizam a aprendizagem dos conteúdos disciplinares</u> Utiliza a Língua Portuguesa, oralmente e por escrito, com facilidade; Utiliza corretamente a língua portuguesa, nas suas vertentes escrita e oral; Estimula o uso correto da Língua Portuguesa; Utiliza uma linguagem clara e adequada;
Parâmetro Pedagógico	
Anexo I	Tendo em conta 2.1. Os aspetos didáticos que permitam estruturar a aula para tratar os conteúdos previstos nos documentos curriculares e alcançar os objetivos selecionados; verificar a evolução da aprendizagem, orientando as atividades em função dessa verificação, acompanhar a prestação dos alunos e proporcionar-lhes informação sobre a sua evolução (40%). Orienta a sua ação em benefício da aprendizagem dos alunos, em termos dos seguintes <u>Elementos didáticos</u> Desenvolve as atividades com adequação didática e pedagógica; Utiliza a avaliação de modo diversificado e sempre numa perspetiva de promoção da aprendizagem; Deteta as dificuldades dos alunos e presta-lhes apoio individual. Diferencia as atividades de acordo com os interesses e o nível de desenvolvimento dos alunos; Acompanha e orienta as aprendizagens dos alunos; Utiliza, de forma integrada, saberes próprios da sua especialidade e saberes transversais e multidisciplinares adequados ao respetivo nível e ciclo de ensino; - (pode também pertencer ao domínio 1.1.) Apresenta e gere contextos de aprendizagem diversificados Explicita aos alunos os objetivos a atingir; Explicita, de forma clara, as aprendizagens (conteúdos e objetivos) bem como as tarefas a realizar na aula; (pode também pertencer aos domínios 1.1. e 1.2.) Assegura-se de que os alunos realizaram o TPC e efetua a sua correção; Relaciona a aula com aprendizagens anteriores; Executa as estratégias com correção;

Fonte: <https://www.cfaecd.com/>

Na grelha 2, pode-se identificar a sugestão de indicadores no que diz respeito aos parâmetros científico e pedagógico por parte do/a avaliador/a. Consideramos que existe uma preocupação qualitativa face ao alcance que se pretende. No entanto, quer no parâmetro científico, quer no parâmetro pedagógico, levantamos algumas reflexões: (i) tendo por referência a atualidade em que vivemos, que se caracteriza por ser uma sociedade multi-intercultural, em que quer alunos/as e professores/as de nacionalidades diferentes são cada vez mais uma realidade no contexto educativo português, não será (in)oportuno utilizar expressões como “facilidade” no que concerne ao conhecimento de uma

língua diferente da língua nativa das pessoas de outras culturas?; (ii) No ponto dos elementos didáticos é referido que se deve assegurar que os/as alunos/as realizam o trabalho de casa e que efetuam a sua correção. Colocamos, pois, para reflexão, as seguintes questões: qual é verdadeiramente o propósito da avaliação, neste campo? Perceber se o/a professor cumpre com este requisito? Ou assegurar que os/as alunos/as tenham uma efetiva aprendizagem com o momento da realização dos trabalhos de casa que acaba por auxiliar na revisão da matéria dada?

Grelha 3

Guião de Observação da Dimensão Científica e Pedagógica

Parâmetros	1. Científico		2. Pedagógico	
Níveis de desempenho (9 a 10 valores)	1.1. Conteúdos disciplinares (40%).	1.2. Conhecimentos de língua portuguesa (10%).	2.1. Aspectos didáticos (40%).	2.2. Aspectos relacionais (10%).
Excelente (9 a 10 valores)	Domínio pleno dos conteúdos disciplinares. Indicadores: • Leciona os conteúdos disciplinares em conformidade com o programa; • Revela correção científica no desenvolvimento dos conteúdos; • Articula e sequencializa os conteúdos disciplinares de forma adequada;	Domínio pleno de conhecimentos funcionais. Indicadores: • Utiliza a língua portuguesa de forma a enquadrar e agilizar a aprendizagem dos conteúdos disciplinares; art.º 5, ponto 2 • Revela capacidade de comunicação; • Utiliza corretamente a língua portuguesa nos discursos oral e escrito; • Promove o uso correto da língua portuguesa.	Segurança inequívoca em termos didáticos. Indicadores: • Estrutura a aula de forma a lecionar os conteúdos e a alcançar os objetivos previstos nos documentos curriculares; anexo III; art.º 6, ponto 2, alínea a) • Promove a evolução da aprendizagem e orientando as atividades em função dessa verificação; anexo III; art.º 6, ponto 2, alínea b) • Acompanha a prestação dos alunos e proporcionar-lhes informação sobre a sua evolução; anexo III; art.º 6, ponto 2, alínea c) • Orienta a sua ação em benefício da aprendizagem dos alunos; art.º 3, alínea a) • Seleciona as melhores abordagens de ensino. art.º 3, alínea b)	Segurança inequívoca em termos relacionais. Indicadores: • Promove o funcionamento da aula com base em regras que acautelem a disciplina; anexo III; art.º 6, ponto 3, alínea a) • Envolve os alunos na participação nas atividades; anexo III; art.º 6, ponto 3, alínea b) • Estimula os alunos com vista à melhoria das suas aprendizagens; anexo III; art.º 6, ponto 3, alínea c) • Cria um ambiente educativo assente em valores comumente reconhecidos, tratando os alunos com a dignidade que esses valores preconizam e assegurando que eles procedam do mesmo modo; art.º 3, alínea d) • Tem presente a especificidade dos papéis de «aluno» e de «educador/professor», não deixando de considerar as fronteiras que lhe são inerentes. art.º 3, alínea e)
Muito bom (8 a 8,9 valores)	Muito bom domínio dos conteúdos disciplinares.	Muito bom domínio de conhecimentos funcionais.	Muito boa segurança em termos pedagógicos.	Muito boa segurança em termos relacionais.
Bom (6,5 a 7,9 valores)	Bom domínio dos conteúdos disciplinares.	Bom domínio de conhecimentos funcionais.	Boa segurança em termos pedagógicos.	Boa segurança em termos relacionais.
Regular (5 a 6,4 valores)	Domínio regular dos conteúdos disciplinares.	Domínio regular de conhecimentos funcionais.	Segurança regular relacionais e pedagógicos.	Segurança regular em termos relacionais.
Insuficiente (1 a 4,9 valores)	Falhas graves evidentes nos conteúdos disciplinares.	Falhas graves evidentes nos conhecimentos funcionais.	Falhas graves evidentes nos aspetos pedagógicos.	Falhas graves evidentes nos aspetos relacionais.

Fonte: <https://cfaeppp.edu.pt/>

Na grelha 3 pode-se verificar os parâmetros científicos e pedagógicos e níveis de desempenho cujo modelo seguido é o anexo III do Despacho n.º 13981/2012. As exigências no cumprimento de metas curriculares, sobretudo, nos diferentes Ciclos de Ensino Básico, são essenciais para o desenvolvimento pessoal e intelectual das crianças e jovens. É expectável, nomeadamente, em cada final de ciclo que firme o compromisso de se contribuir para o bem-estar e progresso daqueles/as agentes educativos.

Contudo, relativamente aos parâmetros de avaliação em cada um dos domínios, está presente, mais uma vez, uma subjetividade intrínseca ao processo que, neste caso em concreto, pode ser prejudicial a quem avalia e conhece o contexto. O que se pode interpretar se algum/a professor/a for classificado com insuficiente ou com regular? A realidade que vivenciamos aponta para uma heterogeneidade do ambiente escolar e, por conseguinte, as turmas têm necessidades diferentes. E no caso de a disciplina lecionada ser de língua estrangeira? O critério do domínio da língua portuguesa, escrita e oral, também se coloca?

Grelha 4**Guião de Observação da Dimensão Científica e Pedagógica**

Parâmetros	Especificações	Critérios	Indicadores	Registos	
				Positivos (A salientar)	Negativos (A melhorar)
Científico (Domínio)	Conteúdos disciplinares	Correção científica	• Leciona os conteúdos disciplinares em conformidade com o programa • Revela correção científica no desenvolvimento dos conteúdos • Articula e sequencializa os conteúdos disciplinares de forma adequada • Operacionaliza os conteúdos disciplinares em conformidade com as atividades desenvolvidas • Elabora os instrumentos de avaliação consonantes com os conteúdos lecionados • Adequa a tipologia de exercícios aos conteúdos testados • Cumpre os objetivos previstos	Selecionou os conteúdos conceituais adequados e em conformidade com o programa. Desenvolveu os conteúdos conceituais com correção científica. Articula e sequencializa os conteúdos disciplinares. Os instrumentos de avaliação são rigorosos e adequados. Os objetivos foram alcançados na sua plenitude	Falta de clarificação de algumas das dúvidas apresentadas pelos alunos. Não desenvolveu o conteúdo disciplinar X que proporcionaria uma outra perspetiva... No desenvolvimento do conteúdo x demonstrou alguma falta de rigor científico. Os instrumentos de avaliação não estão adequados à tipologia dos conteúdos.
	Conhecimentos que enquadram e articulam os conteúdos disciplinares	Conhecimentos de língua portuguesa	• Utiliza a língua portuguesa de forma a enquadrar e agilizar a aprendizagem dos conteúdos disciplinares • Utiliza corretamente a língua portuguesa, na sua vertente oral • Utiliza corretamente a língua portuguesa, na sua vertente escrita • Utiliza um discurso claro, adequado e eficaz • Dinamiza eficazmente de diversas formas de interação • Utiliza adequadamente de técnicas de questionamento • Revela capacidade de comunicação	Utiliza um discurso oral e claro revelando capacidade de comunicação Utiliza corretamente da língua portuguesa nos discursos oral e escrito. Profere indicações de trabalho eficientes cumprindo as regras de formulação. Adequa as questões categoriais, destinadas a verificar a informação. Promove o uso correto da língua portuguesa. Demonstra elevada capacidade de argumentação. A forma de expressão é clara e empática.	Não fez a correção dos alunos nem conduziu os alunos à correção do seu discurso oral. Faltam questões para clarificar a informação e conduzir à correção linguística. O discurso é pouco claro e confuso. Utiliza constantemente os bordões linguísticos.

Fonte: <https://avaliacao-externa.webnode.pt>

Neste guião de observação da dimensão científica e pedagógica referente ao anexo I já permite, embora de uma forma muito ténue, realizar uma leitura em que é possível que o/a professor/a possa melhorar as suas práticas, visto que se apontam observações concretas sobre uma realidade em concreto. Analisando, especificamente, o quadro acima, pode-se constatar que um dos registos positivos a salientar é que se “Demonstra elevada capacidade de argumentação” e um dos aspetos negativos a melhorar é que “O discurso é pouco claro e confuso” e que “Utiliza constantemente os bordões linguísticos”. Ora, interrogamos: a construção de tais aspetos assenta numa perspetiva avaliativa ou classificativa?

Grelha 4**Guião de Observação da Dimensão Científica e Pedagógica**

Parâmetros	Especificação	Critérios	Indicadores	Registos	
				Positivos (A salientar)	Negativos (A melhorar)
Pedagógico (Segurança)	Aspectos didáticos	Estruturação da aula	- Estrutura a aula de forma a lecionar os conteúdos previstos nos documentos curriculares - Estrutura a aula de forma a alcançar os objetivos previstos nos documentos curriculares - Planifica as atividades letivas com correção científica e pedagógica - Revela domínio científico dos conteúdos da especialidade - Domina as regras formais da planificação - Adapta a planificação ao desenvolvimento das atividades letivas - Adapta a planificação à diversidade sociocultural da turma	Estrutura a aula de forma em conformidade com os conteúdos e objetivos a desenvolver. A planificação é adequada ao desenvolvimento das atividades letivas. A planificação possui estratégias para os alunos diferenciados.	A estrutura da aula não se adequa ao conteúdo x porque.... Faltam questões que articulem a informação nova com a informação anterior. Falta adaptação das abordagens planificadas – na aula segue-se a planificação, tal como foi concebida, mesmo estando a revelar-se exterior aos alunos.
		Orientação das atividades de aprendizagem	- Orienta as atividades em função da evolução da aprendizagem - Adequa as estratégias à idade dos alunos - Considera os conhecimentos prévios dos alunos - Adequa as estratégias de ensino e aprendizagem a situações imprevistas - Adapta a planificação ao tempo disponível - Orienta a sua ação em benefício da aprendizagem dos alunos - Seleciona as melhores abordagens de ensino	Recurso ao método expositivo (para estímulo da memória e do pensamento convergente) nas suas fases de apresentação do material novo e de prática independente. Promove e orienta a evolução das aprendizagens (recurso a questões dirigidas à memória), mantendo a estrutura traçada no plano entregue. Orienta a sua ação em benefício da aprendizagem dos alunos. Seleciona as melhores abordagens de ensino com recurso a estratégias para: - Assimilação da informação, com base em atividades de escuta e de memorização – estratégias cognitivas de repetição; - Para organização da informação: estratégias cognitivas de recombinação e de relação da informação nova com outros conceitos já adquiridos.	Falta (re)orientação das atividades com o objetivo de clarificar / esclarecer as dúvidas dos alunos. Nem todos os alunos são abrangidos pela reorientação da ação. Não há recurso a estratégias metacognitivas.
		Acompanhamento da prestação dos alunos	- Acompanha a prestação dos alunos - Proporciona aos alunos informação sobre a sua evolução - Fornece feedback das aprendizagens dos alunos, em tempo útil. - Utiliza os resultados da avaliação dos alunos na preparação, organização e realização das atividades letivas - Utiliza na avaliação dos alunos uniformidade de critérios - Promove nos alunos a autoavaliação - Implementa as diversas modalidades de avaliação no processo de ensino e de aprendizagem	Acompanha a prestação dos alunos e proporcionar-lhes informação sobre a sua evolução.	Não são esclarecidas as dúvidas de todos os alunos. Não acompanha a prestação de todos os alunos, nem incorpora a informação aos discentes sobre a sua evolução;

Fonte: <https://avaliacao-externa.webnode.pt>

No que diz respeito a esta grelha de avaliação, podemos observar no seu registo, preocupações que são merecedoras de serem destacadas: (i) as condições do edifício escolar podem ser prejudiciais ao bom desenvolvimento dos/as alunos/as e também o trabalho dos/as professoras pode ser prejudicado, pois não têm as condições físicas e materiais para levar a cabo a missão do cumprimento das metas estipuladas; (ii) a visão da educação e, por conseguinte, do ensino pode ser um entrave à ação do/a professor/a na medida em que utiliza metodologias que não estão adequadas ao público-alvo que está a acompanhar; (iii) para quem está a avaliar e visto que existe a consciência que este/a professor/a ainda se mantém num paradigma tradicional de ensino, um dos aspetos a melhorar não poderia ser, de igual forma, recorrer à formação para que conseguisse atualizar os seus conhecimentos e adaptar-se à(s) nova(s) realidades?

Grelha 5*Guião de Observação da Dimensão Científica e Pedagógica*

Parâmetros	Especificação	Critérios	Indicadores	Registos	
				Positivos (A salientar)	Negativos (A melhorar)
Avaliação relacional		Funcionamento da aula	- Promove o funcionamento da aula com base em regras que acautelem a disciplina - Cria um ambiente educativo assente em valores comumente reconhecidos - Contratualiza com os alunos regras de convivência, colaboração e respeito - Valoriza a autodisciplina e do respeito mútuo - Incrementa a autoestima dos alunos - Exerce equilíbrio no exercício da autoridade - Atua preventivamente em relação às questões de disciplina	Promove o funcionamento da aula com base em regras que acautelem a disciplina. Interação professor-aluno por solicitação do professor. Técnica para modificar as condutas da sala de aula: são relembradas as regras de conduta previamente fixadas (escritas nos cadernos e são lidas – os alunos cumprem). Atuação de professor e alunos segundo os seus papéis: - Atos de estruturação e ordem; - Professor exerce o poder com base na sua personalidade e no seu saber.	Não criou um ambiente educativo que potencie a disciplina. Há alunos constantemente a falar e a perturbar o regular funcionamento da aula.
		Envolvimento dos alunos	- Envolve os alunos na participação nas atividades - Concede iguais oportunidades de participação - Promove a integração dos alunos - Estrutura formas de trabalho colaborativo - Recorre a estratégias de diferenciação pedagógica - Desenvolve estratégias que potenciam o interesse dos alunos - Promove estratégias de participação organizada	Envolve os alunos na participação nas atividades. Os alunos estão atentos às explicações e realizam as tarefas propostas. Ambiente educativo revelador de valores interiorizados: - Clima de satisfação (classe amena, interessante e descontraída) e de orientação (organização da aula e clareza dos objetivos); - Uso da proximidade como estratégia de controle (aproximação do professor relativamente aos alunos), assim como da cinésica (olhar).	Faltou interação didática e cooperativa aluno-alunos. Alguns alunos não estão envolvidos nas atividades. Uma parte dos alunos nunca é solicitada a responder; Quando os alunos não respondem ou respondem mal, o professor questiona outro colega. Não houve atos verbais de ajuda / apoio, correção aos alunos... Faltaram atos verbais de avaliação, ajuda / apoio, correção explicação caracterizadores de um professor que assume o papel de orientador / mediador das aprendizagens
		Estímulo aos alunos	- Estimula os alunos com vista à melhoria das aprendizagens - Disponibiliza tempo para o atendimento aos alunos - Promove a discussão com os alunos dos problemas/dificuldades da turma - Valoriza a participação dos alunos - Disponibiliza tempo de apoio individualizado aos alunos que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem - Promove a entretajada entre alunos	Estimula e valoriza a participação dos alunos. Revela disponibilidade para acompanhar os alunos no processo de aprendizagem.	Revela indiferença perante os alunos limitando-se à exposição de conteúdos. Não atende aos alunos que apresentam dificuldades. Os alunos que manifestam dificuldades são ignorados Por vezes os alunos que não respondem corretamente às questões são desconsiderados.

Fonte: <https://avaliacao-externa.webnode.pt>

Em todas as grelhas de avaliação analisadas, mas particularmente nesta última, impõe-se a necessidade de convocar para a reflexão a mais-valia do trabalho da supervisão pedagógica em contexto escolar. Quando no registo dos aspetos negativos “a melhorar” se observa que “Faltou interação didática e cooperativa aluno-alunos”, “Não houve atos verbais de ajuda / apoio, correção aos alunos ...”, “Os alunos que manifestam dificuldades são ignorados”, existiu um trabalho de observação entre pares que constatou um desempenho nada razoável relativamente ao que seria expectável e justo por parte de um/a colega, deve-se refletir nos motivos pelos quais aconteceu. Perante estes casos, importa refletir “o quê” e “como” é que de facto se pode contribuir para a melhoria científica, pedagógica e relacional dos/as professores/as cujo trabalho é fundamental para a solidez e desenvolvimento das comunidades e da sociedade. Importa referir, assim, que a observação e o trabalho colaborativo devem servir para se reforçarem sinergias em prol da missão que é não deixar ninguém para trás, reparando injustiças (UNESCO, 2022). O/a supervisor/a pedagógico tem, por isso, um papel fundamental para o bom funcionamento escolar, pois poderá desbloquear processos e ajudar professores/as a reencontrarem o caminho para o sucesso de todos/as os envolvidos/as no processo de ensino e aprendizagem.

Considerações finais

Apesar da evolução teórica, persistem resquícios do paradigma tradicional da supervisão. Por exemplo, quando são apresentados itens poucos orientadores que indicam uma perspectiva mais classificatória com pouco potencial no desenvolvimento profissional (Grelhas 1 e 3) ou pela construção de itens que parecem ignorar a realidade diversa e heterogênea dos contextos (Grelha 2); bem como uma perspectiva de observação como inspeção e não como processo de apoio ao desenvolvimento profissional (Grelha 2). Por outro lado, nota-se algum exercício de autonomia das escolas na construção dos seus próprios referenciais, mesmo que estes ainda demonstrem um estágio inicial de um caminho ao encontro da SuperVisão. Neste sentido, reforça-se ainda mais o papel do/a supervisor/a para, através da colaboração, construir oportunidades para o desenvolvimento profissional.

Para trabalhos futuros, consideramos ser pertinente uma análise sobre a legislação, que estabelece os parâmetros nacionais para a avaliação externa da dimensão científica e pedagógica a realizar no âmbito da avaliação do desempenho docente, na medida em que a lei tem 11 anos de existência e requer uma atualização face aos acontecimentos ocorridos (pandemia COVID-19, entre outras). Com o presente estudo, percebemos que o perfil do/a supervisor/a deve incorporar um papel ético e pedagógico. Consideramos ainda que a supervisão pedagógica face ao contexto educativo atual, se consubstancia numa forma de melhoria significativa do sistema educativo. É essencial transformar reflexões em ações tangíveis para aprimorar o ambiente educacional.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (Org.). (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Editora
- Alarcão, I. (2020). *A Supervisão no Campo Educativo*. UA Editora.
- Baptista, I. (2014). *Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Porto: SPCE.
- Coutinho, C. P. (2022). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4ªed.). Sage.
- Despacho n.º 13981/2012. Diário da República, 2.ª série — N.º 208 — 26 de outubro de 2012
- Glickman, C. D. (1985). *Supervision of Instruction. A developmental approach*. Allyn and Bacon.
- Gonçalves, S. P.; Marques, C.G. & Gonçalves, J. P. (2021). *Manual de Investigação Qualitativa*. Pactor.
- Hawkins, J., & Shoho, A. R. (2018). *The role of the peer in teacher professional development*. Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies, 12(1), 60-77.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Sá-Silva, J. R.; Almeida, C. D.; Guindani, J. F. (2009). *Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas*. Revista Brasileira de História e Ciências Sociais.

- Sousa, A. M. A. C. (2021). *Supervisão pedagógica entre pares e trabalho colaborativo: Contributos para o desenvolvimento profissional docente e para a inovação curricular* (Dissertação de mestrado).
- UNESCO (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*.
- Valério, E. (2022). *Guia de Práticas de Supervisão Pedagógica*. Editorial Presença
- Vieira, F. & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Ministério da Educação.

III - Práticas Organizacionais e Desenvolvimento Curricular

A INFLUÊNCIA DA LIDERANÇA ESCOLAR NA PROMOÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS

Carla Patrícia Martins Gonçalves, Universidade da Madeira,
carla.goncalves@staff.uma.pt

RESUMO: Nas últimas décadas, um conjunto amplo de mudanças económicas, sociais, culturais e tecnológicas introduziu alterações no campo educacional, com especial evidência no processo de ensino e aprendizagem e, consequentemente, nas práticas pedagógicas. A orientação para um novo ciclo de transformação reforçou várias premissas sustentadas pela motivação de inovar, interagir, conhecer, fazer e ser.

De acordo com as orientações da OCDE (2019), no âmbito das competências a desenvolver até 2030, é importante que a liderança escolar esteja atenta às tendências tecnológicas de forma a garantir que os alunos estejam preparados para prosperar e enfrentar os desafios do futuro.

A nível metodológico, realizou-se um estudo de caso, entre fevereiro e maio de 2023, numa escola do 1.º ciclo do ensino básico do concelho do Funchal. Foi aplicado aos docentes, o Questionário Multifatorial de Liderança, da autoria de Bass e Avolio (2004), para caracterizar o estilo de liderança da diretora e analisar os fatores que podem influenciar a implementação de práticas pedagógicas inovadoras. A entrevista teve como propósito averiguar, na perspetiva da diretora, se o seu estilo de liderança constitui uma coadjuvante às disposições político-normativas emanadas da tutela na promoção da inovação pedagógica nas escolas da Região Autónoma da Madeira.

A análise dos dados revela que a diretora apresenta traços de liderança transformacional, encorajando a criatividade e a inovação. Além disso, procura encontrar soluções, em estrito cumprimento com as normas legislativas, para impulsionar práticas pedagógicas inovadoras dos profissionais da educação. Essa abordagem visa promover uma visão comum, uma missão substancial e uma cultura organizacional partilhada.

PALAVRAS-CHAVE (3): Liderança escolar; práticas pedagógicas; inovação.

ABSTRACT: In recent decades, a broad set of economic, social, cultural and technological changes have introduced alterations in the educational field, with particular emphasis in the teaching and learning process and, consequently, in pedagogical practices. The orientation towards a new cycle of transformation reinforced several premises supported by the motivation to innovate, interact, understand, do and be.

According to OECD's (2019) guidelines, regarding the competencies to be developed by 2030, it is important for school leadership to be attentive to technological trends to ensure that students are prepared to thrive and face the challenges of the future.

At a methodological level, a case study was conducted between February and May 2023, in a primary school in the municipality of Funchal. The Multifactor Leadership Questionnaire, authored by Bass and Avolio (2004), was applied to teachers to characterize the leadership style and analyze the factors that may influence the implementation of innovative pedagogical practices. The purpose of the interview was to find out, from the director's perspective, whether her leadership style supports the political-normative provisions issued by the educational authorities in promoting pedagogical innovation in schools in the Autonomous Region of Madeira.

Data analysis reveals that the director presents traits of transformational leadership, encouraging creativity and innovation. Furthermore, she seeks to find solutions, in strict compliance with legislative standards, to promote innovative pedagogical practices by education professionals. This approach aims to promote a common vision, a substantial mission, and a shared organizational culture.

KEYWORDS (3): School leadership; pedagogical practices; innovation.

Introdução

A organização escolar tem sido sujeita a múltiplas reformas, muitas vezes legitimadas pelo controlo político/administrativo do governo centralista. No entanto, na era global, caracterizada por mudanças constantes, pautada pela incerteza e complexidade, torna-se também, o cenário ideal para a implementação de novos paradigmas educacionais.

Nos últimos anos, a organização escolar tem enfrentado desafios nomeadamente na implementação de práticas pedagógicas inovadoras, com destaque para a integração das tecnologias de informação. Estas abordagens, por serem mais dinâmicas, tendem a elevar a motivação dos alunos, com potenciais repercussões positivas na aprendizagem, no sucesso educativo e na qualidade do ensino. No entanto, estas transformações, embora eficazes a curto prazo, têm-se revelado pouco profícuas a longo prazo, permanecendo inalterada a estrutura escolar, a cultura uniforme, a gestão hierárquica e a segmentação do conhecimento.

Para compreender a conceção eclética do termo inovação, é fundamental introduzir alguns princípios que, não sendo categóricos, impulsionem mudanças significativas. Entre esses princípios, destaca-se a aprendizagem significativa, o compromisso com a responsabilidade partilhada entre a escola e a família, a tecnologia como facilitadora do conhecimento, a descentralização da educação e a autonomia das escolas (muitas vezes submetida às armadilhas democráticas) e o desenvolvimento integral e harmonioso dos indivíduos, por meio do currículo.

As práticas pedagógicas inovadoras não podem ser meros exercícios isolados nem devem produzir simplesmente eco social. É imperativo que através delas se projetem soluções para os problemas da realidade circundante, que sejam permeadas de significado e que resultem do envolvimento e do investimento de todos, nos diferentes níveis de atuação: micro, meso e macro. Além disso, é essencial reconhecer que as estratégias de inovação dependem do estímulo e da orientação de lideranças construídas sobre uma base sólida de confiança. À medida que se confrontam os desafios do mundo em transformação, é importante reconhecer que a liderança deve ser projetada para o bem comum, o que transcende uma mera competência de gestão.

Partindo do pressuposto de que abordagens alternativas frequentemente implicam uma rutura com as normas vigentes, é de extrema importância que as estratégias de intervenção sejam funcionais, especialmente numa sociedade da informação em constante evolução. Neste contexto, é essencial reconhecer que muitas das ações que ocorrem na escola têm valor e contribuem para a aprendizagem, mesmo que não estejam formalmente definidas.

“O futuro tem muitos cenários, mas só um será realizado. Já houve um tempo sem escolas, e não sabemos se esse tempo regressará. Uma coisa é certa: tempos virão em que a sociedade necessitará de outras escolas” (Nóvoa, 1992, p. 41).

A aprendizagem: uma miragem ou um artefacto da prática pedagógica?

A aprendizagem tem sido considerada um processo que envolve interações sociais, contextos específicos e mudança de comportamento. Diferentes teorias

refletem uma visão específica sobre o processo de aquisição do conhecimento e como a aprendizagem ocorre.

Partindo das teorias clássicas, destaca-se o paradigma racionalista que reduz a aprendizagem ao treino mental; a teoria da disciplina mental enfatiza que o conhecimento já reside na mente; a teoria do crescimento natural considera a autonomia na construção do conhecimento; e a teoria da apercepção valoriza a experiência.

Neste artigo, apresenta-se também as teorias de aprendizagem mais proeminentes. O comportamentalismo destaca os estímulos e as respostas, com ênfase no condicionamento e reforço. Considera ainda, o ambiente como um fator crucial na influência sobre o comportamento. Os principais impulsionadores desta teoria incluem Pavlov, Watson e Skinner.

O cognitivismo, representado por Piaget, Vygotsky e Bruner, considera as atividades mentais dos indivíduos, o processamento de informações e a influência social e cultural. A aprendizagem é vista como uma construção ativa do conhecimento, e os alunos organizam e processam as informações para criar significado.

O construcionismo de Piaget, partilha os mesmos princípios do construtivismo. No entanto, o professor assume o papel de orientador em vez de um transmissor (Piaget, 1991).

A teoria da aprendizagem significativa, desenvolvida por Ausubel, para ocorrer, requer três condições essenciais: motivação para aprender, significado do conteúdo escolar e integração entre as ideias prévias e o novo conhecimento.

Pelo quadro referencial apresentado e pela investigação produzida, constata-se que os professores assumem essencialmente duas abordagens: desenvolvimento natural (independência, autonomia e desenvolvimento integral) e transmissão cultural e social (preservação do conhecimento clássico e reconstrução social).

Inovação pedagógica: um termo flutuante

Ao considerar a escola como um foco de inovação, é essencial considerar as variáveis internas da escola, que orientadas pelas teorias de desenvolvimento organizacional, procuram criar contextos que contribuam para incrementar a melhoria da escola.

Na era da liderança participada, dos círculos de qualidade e da descentralização, o objetivo central é o de alterar a forma habitual de trabalhar. Este só será alcançado se as mudanças nascerem no interior da organização e se a escola for capaz de desenvolver a sua própria cultura inovadora adequada aos novos contextos e papéis a desempenhar.

A própria conceção do termo inovação está veiculada a uma diversidade de sentidos para denominar outros termos tais como: reforma, criatividade, tecnologia ou atitude. Foi considerada até um “mecanismo a mais de regulação social e pedagógica (...) de centralização e de homogeneização” (Messina, 2001, p. 228). Por isso, foi e ainda é usada retoricamente pelos políticos para justificar as múltiplas reformas, e desta forma, criar expectativas sociais. Estas até podem facilitar o processo, mas continuam reféns das linhas estruturantes do passado.

Para assumir uma postura transformadora não basta haver fatores externos que influenciem e suportem as práticas. A inovação pedagógica só ocorre

quando há um posicionamento crítico, uma rutura ou mesmo uma descontinuidade face à pedagogia tradicional (Fino, 2016). Nesta linha de pensamento, é sempre uma opção individual, ainda que seja motivada por uma teoria ou por um movimento. Também não pode ser exclusivamente atribuída à inovação tecnológica, nem tão pouco ser o resultado da formação do profissional docente. Neste contexto, é evidente que “a inovação pedagógica não depende nem das políticas educativas, nem dos normativos, nem do valor acrescentado das escolas, mas fundamentalmente das pessoas” (Pacheco, 2019, p. 139).

Qualquer que seja o espaço de interação social ou processo de ensino-aprendizagem e de avaliação, pode ser um campo definido para uma atuação inovadora. Mas é nos ambientes informais de aprendizagem que os dilemas da escola (contexto formal) podem ser ultrapassados.

Liderança: uma projeção de futuro

As conceções sobre o que é a liderança evoluíram ao longo do tempo, em paralelo com as teorias de gestão, motivando inúmeros estudos empíricos sobre esta temática.

Para Blanchard (2010), a liderança é a capacidade de influenciar e potenciar as pessoas para alcançar objetivos significativos. Esta conceção afasta-se da concretização exclusiva dos objetivos e dos resultados, mas que se aproxima de um sentido de visão superior que engloba as pessoas, os valores (ética, relações, sucesso e aprendizagem) e os resultados. Neste sentido, é explícito que os líderes inovadores, primeiro servem e respondem às necessidades dos outros e só depois, lideram, em oposição ao líder do passado que atua em proveito próprio.

Perante as transformações que afetam o ensino, as propostas de estratégias deverão ser compostas por uma liderança associada aos ideais democráticos, centrada no processo e no sucesso, interventiva e articulada com os valores culturais e com a responsabilidade partilhada, traduzida em práticas de gestão equitativas, mas também com sensibilidade política.

A liderança transformacional pode ajudar a enfrentar os desafios da educação no século XXI, que incluem a necessidade de preparar os alunos para um mundo em constante mudança, o aumento da diversidade e complexidade das comunidades escolares e o uso crescente de tecnologias em contexto de sala de aula. Ao liderar de forma transformacional, os líderes educacionais podem influenciar os professores a promover a inovação pedagógica e a qualidade do ensino, bem como criar um ambiente mais inclusivo e colaborativo. Uddin et al. (2018) referem ainda que um líder transformacional mantém uma relação próxima com a sua equipa, incentivando-a a superar as expectativas e a questionarem o *status quo*.

O líder deve reconhecer que, enquanto aprendente ativo, deve ser capaz de envolver todos os participantes na construção do conhecimento. A prática reflexiva desempenha um papel essencial para qualquer profissional da educação (Byrd & McIntyre, 1997).

Metodologia de investigação

Do ponto de vista metodológico, esta investigação assumiu a abordagem de um estudo de caso. Como instrumentos de recolha de dados foi utilizado o

Questionário Multifatorial de Liderança, da autoria de Bass e Avolio (2004), aplicado aos docentes, juntamente com uma entrevista semiestruturada, que foi direcionada à diretora. Além disso, procedeu-se à análise documental, nomeadamente do Projeto Educativo de Escola.

Questões de investigação

- Qual é a relação de influência entre o estilo de liderança da diretora e a promoção de práticas pedagógicas inovadoras?
- Como é que a diretora efetiva a implementação de práticas inovadoras?
- Quais são os objetivos definidos no Projeto Educativo de Escola que estão em consonância com a inovação pedagógica?
- Como é que a diretora interpreta e aplica as disposições político-normativas no contexto da inovação pedagógica?
- Quais são os constrangimentos e respetivas soluções funcionais identificadas pela diretora na promoção de práticas inovadoras?

Apresentação e análise dos resultados

Caraterização da amostra

Tabela 1

Caraterização da amostra

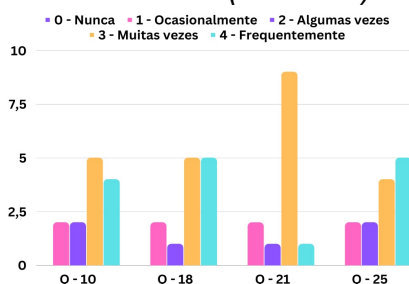
		n	%
Género	Feminino	12	92.308
	Masculino	1	7.692
	Total	13	100.000
Idade	31 a 40	4	30.769
	41 a 50	8	61.538
	51 a 60	1	7.692
	Total	13	100.000
Categoria profissional	Contratado	4	30.769
	Professor do quadro de escola	9	69.231
	Total	13	100.000
Tempo de serviço	Até 5 anos	1	7.692
	6 a 10 anos	2	15.385
	11 a 20 anos	9	69.231
	20 a 30 anos	1	7.692
	Total	13	100.000

De um total de 14 professores, participaram 13 na investigação. A diferença entre os géneros é de 84.6%, favorecendo o género feminino, que representa 92.3% da amostra, comparativamente ao género masculino que representa 7.69%.

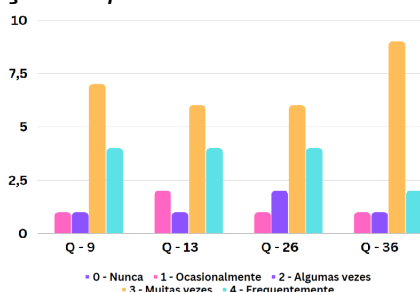
61.5% dos docentes têm idades compreendidas entre 41 e 50 anos. A maioria do grupo docente, 69.2% pertence ao quadro de escola e já exerce funções há mais de 11 anos.

Inquérito por questionário

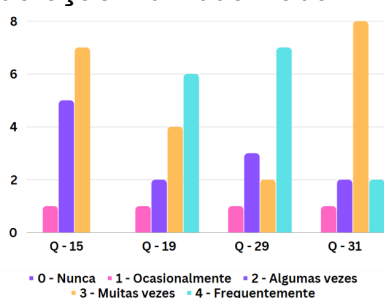
Relativamente aos resultados do questionário; o instrumento aplicado é da autoria de Bass e Avolio (2004), mas foi adaptado para esta investigação. O questionário é constituído por 45 itens distribuídos por nove subescalas, cinco das quais avaliam subescalas transformacionais. Neste artigo, serão apresentadas apenas quatro dimensões.

Figura 1*Influência idealizada (atributos)*

A maioria dos professores respondeu «Muitas vezes» à Q-21, que registou 69,9%. Há um reconhecimento que a atitude da líder está centralizada no coletivo.

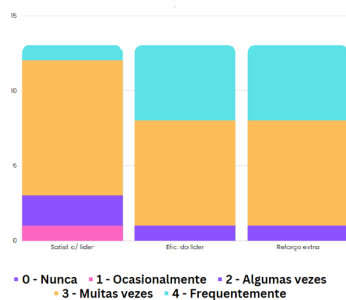
Figura 2*Motivação inspiracional*

Na dimensão Motivação inspiracional, observa-se que 69% dos docentes concorda que a diretora «Muitas vezes» motiva a equipa para melhorias no futuro. Verifica-se ainda, uma consonância com as características de um líder transformacional, pois no seu modo de atuar está implícito a intenção de motivar a equipa em função da missão da instituição.

Figura 3*Consideração individualizada*

Mais de 50% dos docentes referem, na Q-15, que a diretora «Muitas vezes» disponibiliza o seu tempo na formação e apresenta estratégias para promover a inovação pedagógica. Igualmente, na Q-29, confirmam que «Frequentemente», a diretora considera cada indivíduo como tendo necessidades e aspirações diferentes das dos outros. Em relação à Q-31, 61,5% dos docentes confirmam que a diretora «Muitas vezes» ajuda a desenvolver as competências do grupo.

Figura 4
Resultados da liderança



Os resultados da liderança são medidos em três dimensões: Satisfação, Eficácia e Esforço extra. Nestas três dimensões, mais de 46% dos professores confirmam que «Muitas vezes», a diretora leva os docentes a fazerem mais do que é esperado; é eficaz em ir ao encontro dos requisitos organizacionais e usa métodos de liderança satisfatórios.

Inquérito por entrevista

Tabela 2
Percepções sobre a inovação pedagógica

Conceito	“Conceito grandioso, difícil de definir”; “relacionado com a comunidade de aprendizagem onde se partilha”; “processo de seleção de métodos e técnicas mais pertinentes e da informação mais científica que leve os alunos a pensar”; “aprendizagem relacionada com a vida”; “só há inovação com a participação ativa dos alunos”.
Competências a desenvolver pelos docentes	“Detentor de conhecimento científico atualizado”; “realizar formação contínua”; “ser disciplinado”; “motivar os alunos para a aprendizagem”; “ser criativo e sair da rotina”; “ser capaz de levar os alunos a pensar”; “saber negociar”; “transmitir alegria”; “ser humilde e bondoso”.
Resistência docente	“idade dos professores”; “zonas geográficas da Região mais fechadas e tradicionais”; “docentes com pouca formação”.

A diretora refere que é difícil definir inovação pedagógica. No entanto, relaciona o conceito com o “processo de seleção de métodos e técnicas mais pertinentes e da informação mais científica que leve os alunos a pensar”; “só há inovação com a participação ativa dos alunos”. Conclui que inovação “não é sinónimo de tecnologia”. Considera ainda, que um professor inovador deve investir na “formação contínua”; “motivar os alunos”; “ser criativo e sair da rotina”. Refere que uma das algumas barreiras à inovação é “a pouca formação docente”.

Considerações finais

Arnone e Torres (1999) afirmam que a tensão entre os fatores históricos, políticos e culturais afetam a mudança educacional contemporânea. Além disso, as práticas inovadoras não podem ser operacionalizadas se forem consideradas apenas como aspirações teóricas ou tecnológicas. Não existe consenso entre os estudiosos nesta matéria, até porque, várias estratégias e atividades pseudo inovadoras são implementadas na sala de aula, e permanecem centradas na estrutura e não na aprendizagem. Levará possivelmente algum tempo até que cada um de nós, de forma natural, interiorize pequenos conceitos e os transforme em ações com grande significado.

É possível concluir com este estudo, que a diretora apresenta traços de liderança transformacional, bem como características que incentivam à inovação pedagógica no ambiente educacional. Ela envolve os professores na tomada de decisões, promovendo a reflexão crítica tanto a nível individual como a nível de grupo. Além disso, considera que há um impacto positivo da legislação regional, no que diz respeito à autonomia escolar, o que favorece a implementação de projetos educativos inovadores. Por fim, com o intuito de fortalecer a cultura e a missão organizacional, a líder procura estabelecer uma visão unificada e orientada para o futuro, fomentando, assim, a inovação pedagógica como um elemento central de todo o processo de ensino-aprendizagem.

A educação pode desempenhar um papel transformador das práticas pedagógicas porque ela admite, na sua finalidade, uma perspectiva (re)criadora, o que aumenta a responsabilidade da escola e também o empenho de todos os atores educativos.

Referências bibliográficas

- Arnové, R. F., & Torres, C. A. (1999). Comparative education: The dialectic of the global and the local. Rowman and Littlefield Publishers.
- Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *Leadership and Organizational Development Journal*, 20(1), 17-25.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (2004). Multifactor leadership questionnaire: Manual and sampler set (3rd ed.). Mind Garden.
- Blanchard, K. (2010). Um nível superior de liderança (4e ed.). Actual Editora.
- Byrd, D. M., & McIntyre, D. J. (Eds.) (1997). Research on the education of our Nation's teachers. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Fino, C. (2016). Inovação pedagógica e Ortodoxia Curricular. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 9(18), 13-22. <http://hdl.handle.net/10400.13/1335>
- Messina, G. (2001). Mudança e inovação educacional: Notas para reflexão. In *Cadernos de Pesquisa*, 114 (p. 225-233).
- Nóvoa, A. (1992). As organizações escolares em análise. Dom Quixote.
- OCDE (2019). OCDE Future of education and skills 2030. The OCDE Learning Compass 2030 [Plataforma].
- Pacheco, J. (2019). Inovar para mudar a escola. Porto Editora.
- Papert S. (1991). Situating constructionism. In I. Harel & S. Papert (Eds.), *Constructionism* (pp.1- 11). Ablex.
- Uddin, M., Rahman, M., & Howladar, M. (2018). Deviant workplace behavior and job performance: The moderating effect of transformational leadership. *Iranian Journal of Management Studies*, 11(1), 147–183. <https://doi.org/10.22059/IJMS.2018.226143.672514>

DESENVOLVIMENTO DE OFICINAS DE FORMAÇÃO, MONITORIZAÇÃO E IMPACTO DA INTERVENÇÃO: UM FOCO NA APRENDIZAGEM COOPERATIVA

Sónia Moreira, RECI – Research in Education and Community Intervention, soniamoreira@cfaegaianascente.pt
Sofia Gonçalves, CEIS20, CEAD, sofiagoncalves@esec.pt
Luís Moreira, RECI – Research in Education and Community Intervention, luis.moreira@ipiaget.pt

RESUMO: É nosso entender que a principal finalidade de um programa de intervenção educativa deve passar pela criação de uma relação entre os alunos e o saber, sendo crucial entendermos a ligação que o aluno estabelece com o saber, com os outros e com o mundo que o rodeia. Uma estratégia de ensino passa pela reflexão e procura do melhor e mais eficaz caminho para a implicação/envolvimento do aluno na aprendizagem. Em 2022, o projeto Coopera integrou o Plano de Recuperação das Aprendizagens (PRA), estabelecido na RCM n.º 90/2021 de 7 de julho, no Eixo Ensinar e Aprender. O roteiro Recuperar Incluindo com a Aprendizagem Cooperativa, integrou o Plano de Recuperação das Aprendizagens com a finalidade de promover a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos. Com este recurso criou-se mais uma oportunidade diferenciada para incentivar os professores a implementarem a Aprendizagem Cooperativa nos diferentes espaços de aprendizagem. Neste capítulo pretendemos dar a conhecer o trabalho desenvolvido nas oficinas de Comunidades Cooperativas de Aprendizagem Profissional (CCAP) realizadas no ano letivo 2021-2022, de acordo com os princípios que constam do roteiro Recuperar Incluindo com a Aprendizagem Cooperativa, bem como apresentar resultados referentes ao processo de monitorização e avaliação de impacto da intervenção, onde foi evidente a manifestação por parte dos participantes em querer atualizar a sua prática pedagógica; obter mais conhecimento sobre Aprendizagem Cooperativa; beneficiar de um espaço e de um tempo para partilha de práticas, desenvolvimento pessoal e profissional, bem como para um processo de transferência no contexto de trabalho.

Palavras-Chave: aprendizagem cooperativa, inovação pedagógica, desenvolvimento profissional

ABSTRACT: We believe that the main purpose of an educational intervention program should be to create a relationship between students and knowledge, and that it is crucial to understand the connection that students establish with knowledge, with others and with the world around them. A teaching strategy involves reflection and finding the best and most effective way to involve the student in learning. In 2022, the Coopera Project was part of the Learning Recovery Plan (PRA), established in RCM no. 90/2021 of July 7, in the Teaching and Learning Axis. The roadmap Recuperar Incluindo com a Aprendizagem Cooperativa (Recovering Including with Cooperative Learning) was part of the Learning Recovery Plan with the aim of improving the quality of students' learning. This resource has created another unique opportunity to encourage teachers to implement cooperative learning in different learning spaces. With this communication we intend to present the work carried out in the Cooperative Professional Learning Communities (CCAP) workshops held in the 2021-2022 school year, in accordance with the principles set out in the Recovering Including with Cooperative Learning roadmap, as well as present results regarding the process of monitoring and evaluating the impact of the intervention, where it was evident that the participants wanted to update their teaching practice; obtain more knowledge about CA; benefit from a space and time for sharing practices, personal and professional development, as well as for a transfer process in the work context.

Keywords: cooperative learning, pedagogical innovation, professional development

Introdução

A principal finalidade do programa de intervenção educativa, enquadrado no âmbito do projeto Coopera Escola+ 21|23, passa por um compromisso com a aprendizagem e o sucesso educativo dos alunos, o que implica constantes desafios e oportunidades no campo educacional. Além do bem-estar socioemocional de alunos e professores, a Aprendizagem Cooperativa (AC) assume um papel fundamental nos processos transformativos e de melhoria das escolas. Promove momentos propiciadores da reflexão entre docentes com vista à reconfiguração da prática pedagógica, para que todos os alunos possam “criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico perante a diversidade do mundo, a mudança e a incerteza. Trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos” (PASEO, p. 5).

Se o primeiro desafio da mudança é assegurarmo-nos de que ela é desejável, e o segundo o de que é exequível, então, o maior desafio de todos é torná-la durável e sustentável. É no investimento desta sustentabilidade e do segundo programa de intervenção que se concretiza, tendo como base a aplicação de uma abordagem pedagógica inovadora: a metodologia da Aprendizagem Cooperativa.

A sua eficácia tem sido comprovada de forma consistente ao longo das últimas décadas, em milhares de publicações científicas, nas quais são apresentados resultados de intervenções realizadas em diferentes contextos e regiões do mundo, confirmando a melhoria das aprendizagens dos alunos, em termos académicos e de avaliação, assim como em termos sociais e psicológicos (Lopes & Silva, 2022).

Com o foco na sala de aula, a operacionalização do currículo passa pelo empoderamento dos professores através de seminários de sensibilização e de acompanhamento contínuo em contexto, com adequação do ensino, da aprendizagem e da avaliação às reais necessidades dos alunos e da escola.

Encontramo-nos, pois, face a uma perspetiva de mudança formativa, onde a proposta de novas visões e entendimentos, sempre ancorados nas escolas (envolvendo as suas direções e lideranças intermédias), pode continuar a permitir desbravar novos caminhos, onde o espaço e o tempo façam parte do mesmo cenário (Moreira, 2011).

A capacitação contínua em contexto é uma realidade para todos os docentes envolvidos no Projeto, através das Comunidades Cooperativas de Aprendizagem Profissional, uma vez que se considera ser uma das condições essenciais para a concretização de uma cultura de Escola que se quer inovadora e atrativa. As sessões presenciais transformadas em “encontros regulares, incluindo no horário do professor tempos destinados para esse efeito, têm tornado possível em algumas Escolas manter pequenas CCAP em funcionamento” (Moreira, 2019). Nas CCAP encontra-se o tempo necessário para que, através da AC, professores e alunos criem e partilhem práticas pedagógicas inovadoras de sucesso experienciadas junto não só dos seus alunos, como também das suas escolas, dos seus colegas de trabalho, das suas equipas educativas, com recurso à tecnologia para melhorar a pedagogia (Lopes & Silva, 2022).

Para alinhar a educação nesta visão integradora e eficaz, é necessário estabelecer novas formas de organizar o ensino, a aprendizagem e a avaliação,

com capacidade de adaptação às diferentes velocidades de capacitação dos cidadãos. Melhorar competências humanas, como o pensamento crítico e criativo, onde se inclui a capacidade de trabalhar em equipa, negociar ideias, o ser inspirador para outros torna-se imprescindível para que os alunos sejam capazes de responder aos desafios atuais da sociedade e da escola. A possibilidade de se acompanhar a riqueza da diversidade de escolas de diferentes regiões de Portugal, inserida no paradigma da formação contínua em contexto, incentiva e promove uma prática pedagógica regular sustentada em reconfigurações que começam a ser pertença das próprias CCAP. A implementação de dinâmicas, estratégias, métodos e metodologias facilitadores da cooperação e da colaboração interpares, promovem a tão desejada (trans)formação repleta de significado, de liberdade pedagógica e de dedicação à prática docente, em prol de mais e melhores aprendizagens, tanto para quem aprende como para quem ensina (Lopes & Silva, 2022).

Neste capítulo, apresentamos um breve enquadramento teórico da metodologia com base em estudos de referência; as CCAP como eixo principal do Projeto; os processos e as dinâmicas do mesmo e o respetivo acompanhamento e monitorização; resultados e considerações finais.

Breve enquadramento teórico da AC e os princípios do projeto Coopera

Enquanto metodologia de aprendizagem ativa, capaz de permitir o desenvolvimento de todas as competências, torna-se possível utilizá-la numa multiplicidade de situações educativas, com alunos de todos os níveis de ensino e com conteúdos das diferentes áreas do saber (Lopes & Silva, 2022). Esta metodologia pode ser entendida como “um conjunto de métodos que permite organizar e conduzir o ensino e a aprendizagem na sala de aula, de modo que os alunos assumam diferentes papéis e aprendam a partilhar entre si o conhecimento, as tarefas e as estratégias que conduzem à aprendizagem” (Johnson & Johnson, 2009, p. 69).

Através deste modelo pedagógico transformador, valorizam-se competências de relacionamento interpessoal (cooperação e solidariedade), de pensamento crítico e criativo, princípios de base humanista, democrática e inclusiva e valores como a cidadania e participação, a excelência e a exigência, potenciando o ensino, a aprendizagem e a avaliação (Moreira, 2023). A relevância da AC, reconhecida no âmbito do Plano Escola+ 21|23, no quadro global do complexo processo de recuperação das aprendizagens, sublinhou a pertinência de projetar, com âmbito nacional, esta resposta, pondo-a efetivamente ao alcance de todos e muito especialmente dos alunos e comunidades educativas mais vulneráveis.

Aprender de forma cooperativa implica aprender com recurso ao trabalho em grupo, embora nem todas as aprendizagens realizadas em grupo possam ser consideradas trabalho cooperativo (Silva, Lopes & Moreira, 2018). Para que haja um compromisso com a AC, o ensino e a aprendizagem sustentam-se na diversidade de métodos em que os alunos assumem diferentes papéis e são desafiados a aprender, a partilhar entre si o conhecimento e as tarefas que os conduzem à aprendizagem (Johnson, Johnson & Stanne, 2000). Os alunos estimulam o sucesso uns dos outros. Quer isto dizer que o êxito de cada elemento do grupo está vinculado ao êxito do grupo (Silva, Lopes & Moreira, 2018). “(...) A cooperação deixa de ser entendida como uma atitude casuística

ou periférica para passar a ser abordada como uma atitude transversal” (Cosme, 2018, p. 76).

Reforçando os benefícios do trabalho em equipa, os grupos cooperativos são meios práticos nos quais podemos promover a comunicação entre diversas pessoas e construir coligações que resultem em momentos de inovação e alto impacto. As equipas ajudam-se, partilham ideias, dúvidas e desconfiças, problemas emergentes e a procura de soluções. O apoio mútuo encoraja-os a considerar os problemas como oportunidades a explorar, trocando ideias e sugestões que lhes dão uma nova perspetiva (Gonçalves, 2021).

Sendo o projeto Coopera um projeto de intervenção pedagógica que procura dar resposta aos diferentes desafios que norteiam as políticas educativas atuais¹⁰, face às inúmeras solicitações de Escolas de diferentes regiões do país, foi indispensável dar continuidade à *Equipa Nacional de Acompanhamento e Monitorização do Projeto Coopera Escola+21*|23. A sua principal missão tem sido, por um lado, continuar a divulgar, capacitar, realçar e acompanhar os professores em contexto educativo e, por outro lado, monitorizar a implementação do projeto Coopera Escola+ 21|23. Acresce assegurar a não desvirtualização das etapas do programa de intervenção, assim como manter a articulação com outras estruturas do Ministério da Educação (ME), com missões semelhantes e/ou coadjuvantes, como a Estrutura de Missão do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), a Direção-Geral da Educação (DGE), a AFC, a Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), entre outras.

A tabela 1 apresenta o número de Unidades Orgânicas envolvidas no processo, nomeadamente as UO pertencentes às regiões do Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo (LVT) e Alentejo.

Regiões	Norte	Centro	LVT	Alentejo	TOTAL
Nº de UO	25	6	6	2	39

Tabela 1 – Universo de Unidades Orgânicas abrangidas

A priorização efetuada em março de 2022, pela DGE/PNPSE e pela Equipa Coopera teve continuidade no ano 2023, em 7 das escolas-piloto, as quais manifestaram interesse e disponibilidade para integrar o calendário proposto pela equipa nacional do projeto Coopera (cf. Tabela 2).

Agrupamentos de Escolas / Escolas Não Agrupadas	Concelho	DSR	PI	TEIP	Prioridade	Acompanhada 2022/2023
AE Miradouro de Alfazina	Almada	LVT	Não	Sim	1	Não
AE D. José I	V. Real Sto. António	Algarve	Não	Não	2	Sim
AE da Caparica	Almada	LVT	Não	Sim	3	Não
AE de Montijo	Montijo	LVT	Não	Não	4	Sim
AE Coelho e Castro	Sta. Maria da Feira	Centro	Não	Não	5	Sim
AE D. Manuel I	Tavira	Algarve	Não	Não	6	Não
Escola Sec. Pinhal Novo	Palmela	LVT	Não	Não	7	Sim
AE de Alcochete	Alcochete	LVT	Não	Não	8	Sim
AE da Batalha	Batalha	Centro	Não	Não	9	Sim
AE de Búzio	Vale de Cambra	Centro	Não	Não	10	Sim
AE Virginia Moura	Guimarães	Norte	Sim	Não	11	Não

¹⁰ Decretos-Leis n.º 54/2018 e 55/2018, ambos de 6 de julho; Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO); Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC); Aprendizagens Essenciais (AE)

AE de Fafe	Fafe	Norte	Não	Não	12	Não
AE S. Torcato	Guimarães	Norte	Não	Sim	13	Não
AE Infias (S. Bento)	Vizela	Norte	Não	Não	14	Não
AE Mosteiro e Cávado	Braga	Norte	Não	Não	15	Não
AE D. Afonso Henriques	Guimarães	Norte	Não	Não	16	Não
AE João Meira	Guimarães	Norte	Não	Não	17	Não

Tabela 2 – Escolas-Piloto priorizadas pela DGE/PNPSE 2022

A primeira etapa de trabalho da Equipa Coopera concretizou-se com a realização de Seminários de Sensibilização (SS) promovendo-se 16 em diferentes regiões e Escolas do país. Foram ainda realizados outros SS, nomeadamente, um na Escola de Ciência Viva de Vila Nova de Gaia, para os profissionais que nela trabalham e outro, na vila da Batalha, o 7.º *Encontro Nacional do Projeto Coopera*.

Processos de acompanhamento e monitorização: procedimentos, estratégias e instrumentos de recolha de dados

Durante os 8 meses de intervenção, no processo de acompanhamento e monitorização do projeto Coopera Escola+ 21|23, utilizaram-se diferentes instrumentos para a recolha de dados, a saber: Questionário de avaliação dos Seminários de Sensibilização (ACD); Questionário de avaliação das Reuniões de Acompanhamento (Oficina de CCAP) “Conhecimentos sobre a Aprendizagem Cooperativa” – CCAP (RA), validado pela DGE/PNPSE e aplicado pela equipa Coopera; Questionário de Satisfação dos Centros de Formação e Associação de Escolas “Questionário Comunidades Cooperativas de Aprendizagem Profissional” - modelo de avaliação de *Kirkpatrick*; Diários de Aprendizagem Grupal (DAG); Trabalho Individual Final (TIF). No que respeita ao *Questionário de avaliação dos Seminários de Sensibilização*, este instrumento foi aplicado no final de cada SS, enquanto [Questionário Final](#) (QF), com o objetivo de avaliar o grau de satisfação dos participantes. Já o Questionário de avaliação das Reuniões de Acompanhamento (Oficina de CCAP) foi aplicado antes e depois das CCAP, compreendendo primeiramente as suas expetativas em relação às respostas dadas no [Questionário Inicial](#) (QI) antes da intervenção e no [Questionário Final](#) (QF), após a intervenção. O objetivo foi avaliar os conhecimentos sobre a AC e os métodos que a compõem, antes e depois das SS, aferindo assim o impacto das aprendizagens desenvolvidas. O objetivo da aplicação do *Questionário de Satisfação dos Centros de Formação e de Associação de Escolas: nível 1 do modelo multinível de avaliação de Kirkpatrick (1959)* foi aferir o grau de satisfação sobre as expetativas dos participantes quanto à capacitação, pertinência dos assuntos tratados, relevância para a profissão, clareza da comunicação dos professores, metodologia, materiais utilizados, instalações, duração e horários adequados. No que concerne aos *Diários de Aprendizagem Grupal (DAG)* registaram-se os assuntos principais de discussão da reunião de acompanhamento em questão, a saber: novas ideias e informações que resultaram da discussão; a melhor ideia da sessão para cada grupo; que áreas de competências, princípios e valores foram trabalhados com base no PASEO; e que preocupações, reflexões ou recomendações foram partilhadas. Por último, o *Trabalho Individual Final (TIF)* enquanto instrumento de recolha de informação, regista a importância do percurso formativo realizado ao longo da oficina; conteúdos e aprendizagens realizadas; impacto na vida

profissional; trabalho colaborativo com a Equipa Cooperativa e os outros Professores; as conclusões chegadas e a bibliografia utilizada.

Neste capítulo, damos nota dos resultados referentes ao questionário de avaliação das Reuniões de Acompanhamento para o desenvolvimento do projeto

Resultados, discussão e recomendações futuras

Para os professores participantes, continua a ser uma agradável surpresa a reação positiva e acolhedora dos alunos e a forma como tem sido possível desenvolver as aprendizagens num contexto de avaliação formativa, trabalhando em grupo; desenvolvendo as diferentes competências do PASEO, através da distribuição de papéis com funções rotativas para cada elemento do grupo, demonstrando quão ávidos estão de participar e fazer a aprendizagem acontecer. Os alunos, mesmo os que menos participação ativa demonstravam, aderiram à metodologia, abraçaram os métodos propostos e as técnicas utilizadas pelos professores inovadores, e os resultados não se fizeram esperar. Os professores participantes nas CCAP níveis 1 e 2 testemunharam o agrado dos alunos. Os testemunhos recebidos de alunos, de pais e encarregados de educação, mas sobretudo dos professores, são de enorme reconhecimento e satisfação.

A continuidade do princípio do isomorfismo da formação contínua foi evidente, na medida em que aumentou o número de professores que contaminaram positivamente outros profissionais. Os próprios alunos envolvidos ajudaram a envolver outros professores que não se encontravam a frequentar a CCAP1, sendo também eles agentes responsáveis pela mudança. Desta forma, as aulas ganharam um novo dinamismo. Todo este envolvimento de colaboração e cooperação dos diferentes intervenientes culminou num processo natural de transferência. A capacitação interna, em algumas CCAP tem vindo naturalmente a germinar. No que diz respeito às Reuniões de Acompanhamento para o desenvolvimento do Projeto (RA) no âmbito das CCAP, participaram 236 professores de todos os ciclos de ensino. Dos 236, 213 responderam ao questionário de Conhecimentos sobre Aprendizagem Cooperativa aplicado no início (Momento 1) e no fim do programa de intervenção (Momento 2). No segundo momento, apresenta-se o estudo comparativo das práticas pedagógicas em contexto, dos conhecimentos sobre a Aprendizagem Cooperativa e métodos de AC, antes das RA nas CCAP e respetivas mudanças sentidas no final deste programa de intervenção.

Deste modo, fruto da análise de conteúdo relativamente ao Momento 1, os docentes manifestaram que uma das expectativas perante as RA (CCAP) se relaciona com a promoção da mudança e transformação pedagógica, melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem e a descoberta de novas estratégias. Esperavam também que as mesmas lhes trouxessem aprendizagens e atualização de conhecimentos sobre Aprendizagem Cooperativa.

No Momento 2, as respostas relativas ao Conhecimento sobre AC comprovam o impacto da intervenção. Assim, destacamos que houve um aumento do número de professores que concordam totalmente que a AC promove a inclusão de todos os alunos (16.5%); contribui para o desenvolvimento crítico e criativo (20.3%); que em grupos cooperativos, os alunos devem experienciar diferentes papéis (21.7%); e que o trabalho em grupo

é determinante para o desenvolvimento das competências de cooperação (25.2%).

Os resultados evidenciam que os métodos de AC mais utilizados se reportam àqueles que mais experienciaram durante as RA. Os Métodos de AC que mais professores afirmaram conhecer, numa fase inicial, foram a Mesa Redonda (63,4%) e a Verificação em Pares (41,8%). Relativamente à utilização de Métodos de AC, antes das RA nas CCCAP, 46,0% dos professores já utilizavam o Método Mesa Redonda e 39,0% a Verificação de Pares. Após as RA das CCAP, os Métodos de AC mais utilizados foram a Folha Giratória (78,9%); a Mesa Redonda (74,1%); e o Jigsaw 63,9%.

Através do questionário de satisfação (Kirkpatrick, 1959) aplicado pelos CFAE envolvidos, podemos concluir que, de uma forma geral, as RA no âmbito das CCAP corresponderam a um nível muito bom nos mais variados parâmetros, avaliados numa escala de 1 a 5, nomeadamente os parâmetros relacionados com a “comunicação clara da dinamizadora” (4,86), a “relevância para a profissão” (4,74) e os “materiais utilizados foram adequados” (4,72), sendo estes os que apresentaram maior valor médio. Estes resultados permitem-nos confirmar que estas estratégias se apresentam como um excelente recurso ao serviço das práticas pedagógicas e do desenvolvimento profissional dos professores.

O impacto desta intervenção comprova-se também através das evidências partilhadas pelos professores participantes em momentos especificamente destinados às mesmas (visualização de fotos, vídeos, planificações); por visitas de acompanhamento da Equipa Nacional Coopera durante a intervenção, pela construção de tutoriais e pelos testemunhos destacados.

Reiteramos que estes resultados poderão, futuramente, possibilitar uma visão triangular entre as cinco categorias apresentadas na análise de conteúdo e os documentos estruturantes (PASEO, AE e ENEC), em articulação com os Decretos-Leis n.ºs 54/2018 e 55/2018, ambos de 6 de julho, e o desenvolvimento profissional.

É nossa intenção, no próximo ano letivo, poder contar com a bolsa de professores capacitados, constituída no final deste ano letivo. Neste sentido, consideramos fundamental reforçar as recomendações para o ano letivo 2023/24: assegurar financiamento para o cumprimento integral do Projeto Coopera Plano 23|24 Escola+; proporcionar a implementação da capacitação em mais Unidades Orgânicas, especialmente nas que solicitam regularmente a intervenção da Equipa Nacional Coopera (*workshops/seminários* de sensibilização e CCAP nível 1); acompanhar as CCAP já existentes em reuniões de acompanhamento (RA) nos níveis 1, 2 e 3; assegurar a capacitação em contexto das CCAP que ainda se encontram em curso (níveis 2 e 3), nas diferentes regiões do país; acompanhar e monitorizar as práticas pedagógicas dos professores envolvidos nas RA tornando-as regulares e verdadeiramente promotoras do desenvolvimento das áreas de competências, princípios e valores previstos no PASEO.

Referências Bibliográficas

- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular. Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Gonçalves, S. (2021). *Efeitos da Aprendizagem Cooperativa nos resultados académicos e sociais dos alunos. Estudos com Professores e Alunos do Ensino Básico* [Tese

- de Doutorado publicada] Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). *An educational psychology success story: Socialinterdependence theory and cooperative learning*. *Educational Researcher*, 38 (5), 365-379.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne, M. P. (2000). *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. University of Minnesota.
- Lopes, J., & Silva, H. (2022). *Aprendizagem Cooperativa na sala de aula: Um guia prático para o professor*. (2.^a ed.). PACTOR- Edições de Ciências Sociais, Forenses e de Educação.
- Ministério da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção Geral de Educação (DGE).
- Moreira, S. (2011). *Aprendizagem Cooperativa e Optimização da Intervenção Pedagógica no Ensino Básico - 1.º Ciclo em Portugal*. Universidade de Santiago de Compostela - Faculdade de Ciencias da Educación. [Tese de Doutorado publicada]. Repositório Institucional da Universidade.
- Moreira, S. (2019). Comunidades Cooperativas de Aprendizagem Profissional (CCAP). In Alves, M. (Ed.), *O tempo e o espaço da formação contínua de professores: diagnóstico, processo e perspetivas* (pp. 193–204). Edições Universitárias Lusófonas.
- Moreira, S. (2023). Comunidades Cooperativas de Aprendizagem Profissional (CCAP) Coopera - Capacitar Professores. *ELO - Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda, ELO 30 Dinâmicas de (Trans)Formação*, 157-162. ISBN 972-96465.
- Niza, S. (2009). *Contextos Cooperativos e Aprendizagem Profissional*. A Formação no Movimento da Escola Moderna.
- Silva, H. S., Lopes J., & Moreira, S. (2018). *Cooperar na sala de aula para o sucesso*. PACTOR- Edições de Ciências Sociais, Forenses e de Educação.

ESTRATÉGIAS DE CAPACITAÇÃO COM FOCO NO PROTAGONISMO DISCENTE

Letícia Cunico, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina,

leticia.cunico@ifsc.edu.br

Ana Carolina Almeida Lima, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de

Santa Catarina, ana.al@aluno.ifsc.edu.br

Cristina Missao Borille Kuba, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de

Santa Catarina, cristina.kuba@ifsc.edu.br

Liziane Renate Lessak, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa

Catarina, liziane.lessak@ifsc.edu.br

Paula Clarissa de Souza, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa

Catarina, paula.souza@ifsc.edu.br

RESUMO: Em 2016, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) publicou a resolução que regulamenta as atividades de extensão. Esse documento instituiu a tríade extensionista - servidores, discentes do IFSC e setores externos - e o registro das atividades de extensão via sistema institucional. Entendendo a necessidade de difundir os conceitos relacionados à extensão e com o intuito de fomentar o desenvolvimento dessas atividades por parte dos estudantes, desde 2018, a Pró-Reitoria de Extensão e Relações Externas da instituição lançou editais voltados ao protagonismo discente. A partir desse cenário, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar a contribuição das estratégias de capacitação discente para a qualificação dos projetos de extensão desses editais. Para isso, realizou-se um estudo de caso com abordagem qualitativa aplicada, de natureza exploratória, cujo procedimento técnico compreende a coleta de dados por meio de pesquisa bibliográfica e documental e aplicação de questionários com participantes discentes dos projetos selecionados. Concluiu-se que houve uma significativa contribuição das estratégias de capacitação discente para a qualificação dos projetos de extensão dos editais analisados.

PALAVRAS-CHAVE: extensão; protagonismo discente; estratégias de capacitação.

ABSTRACT: In 2016, the Federal Institute of Education, Science and Technology of Santa Catarina (IFSC) published a resolution regulating extension activities. This document established the extension triad - IFSC staff, students and external sectors - and the registration of extension activities via the institutional system. Understanding the need to disseminate the concepts related to extension and in order to encourage students to develop these activities, since 2018 the institution's Dean of Extension and External Relations has launched calls for proposals aimed at student protagonism. Against this backdrop, the general aim of this research was to analyze the contribution of student training strategies to the qualification of extension projects in these calls for proposals. To this end, a case study was carried out with an applied qualitative approach, of an exploratory nature, whose technical procedure included data collection through bibliographical and documentary research and the application of questionnaires with student participants from the selected projects. It was concluded that there was a significant contribution from student training strategies to the qualification of the extension projects in the calls for proposals analyzed.

KEYWORDS: extension; student protagonism; training strategies.

Introdução

Em 2016, o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) publicou a Resolução CONSUP nº 61 (2016), que regulamenta as atividades de extensão, institui a tríade extensionista - servidores(as), discentes do IFSC e a comunidade externa. A extensão “é uma dimensão que promove a formação integral do cidadão, uma vez que intensifica a empatia social conduzindo o estudante e o servidor para a realidade econômica e cultural do entorno” (IFSC, 2020b, p. 74). Entendendo a necessidade de difundir os novos conceitos e com o intuito de fomentar o desenvolvimento dessas atividades por parte dos discentes, desde 2018, a Pró-Reitoria de Extensão e Relações Externas (PROEX) lançou editais voltados ao protagonismo discente, tendo a intervenção prática, para transformação da sociedade, centrada na ideia de solução criada pelo discente (IFSC, 2018).

Considerando o caráter inovador desse edital, ao longo dos anos, a PROEX realizou diversas estratégias de capacitação com o intuito de fomentar a participação dos estudantes na extensão, dentre elas: oficinas realizadas na atividade denominada Reitoria Itinerante, webconferências de formação sobre os editais lançados e o curso de formação discente intitulado “O Fazer Extensionista”. A partir desse cenário, o problema de pesquisa deste projeto foi: as estratégias de formação discente, realizadas pela PROEX do IFSC, estão qualificando os projetos de extensão aprovados nos Editais de Protagonismo Discente?

Assim, o objetivo desta pesquisa é analisar a contribuição das estratégias de formação discente para qualificação dos projetos de extensão desses editais, instrumentos esses utilizados para a seleção dos projetos a receberem fomento para sua execução junto à comunidade. Para isso, este trabalho se propôs a: descrever o formato de cada edital em estudo; identificar as estratégias instrucionais utilizadas ao longo dos anos; verificar os atores que compõem a tríade extensionista nos projetos executados; realizar uma coleta de dados com os discentes participantes para identificar a tríade extensionista na prática; avaliar se as informações da coleta de dados se aproximam das análises documentais realizadas e apresentar recomendações aos editais futuros.

Extensão e o protagonismo discente no IFSC em um processo de ensino-aprendizagem

Em 1998, o FORPROEX definiu o conceito de extensão como “o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade” (FORPROEX, 2000, p. 2). Além do conceito, este Fórum define as principais diretrizes que orientam a ação de extensão, sendo elas: a Interação Dialógica; a Interdisciplinaridade e interprofissionalidade; a Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão; o Impacto na formação do estudante e o Impacto e Transformação Social. A partir disso, começou então uma fase de superação da compreensão de que a extensão universitária se constitui em mera disseminação de conhecimento, prestação de serviços e assistencialismo. Ela passou a ser baseada na interação dialógica e comprometida com a transformação social, contemplando então a fase da extensão dialógica.

Freire (1980) enfatiza que o objetivo da extensão se inscreve na conscientização dos homens. E reafirma que todo trabalho que envolva educação popular, independentemente da área em que ocorra, deverá primar pelo diálogo e problematização do homem em suas relações com o mundo e com os homens, permitindo, assim, a tomada de consciência da realidade em que se encontram inseridos. Desse modo, para o IFSC, uma atividade de extensão deve ser composta, minimamente, por um discente, um profissional técnico administrativo ou docente, e um membro da comunidade externa. Esses três atores serão a base pensante das atividades que serão construídas e desenvolvidas por meio de interação dialógica entre a instituição e a comunidade externa, em todas as suas fases de desenvolvimento: planejamento, organização, execução e finalização.

O interesse em realizar esta pesquisa, direcionada aos editais de Protagonismo Discente, surgiu da necessidade de verificar se as estratégias de capacitação dos estudantes no desenvolvimento de projetos de extensão, que preconizam o seu protagonismo, estão contribuindo com a qualificação da extensão.

Os editais com foco no Protagonismo Discente começaram a ser lançados pela PROEX no ano de 2018 e, até 2021, foram realizadas 3 (três) edições. Esse modelo de edital apresenta originalidade dentre os editais de fomento da PROEX, bem como dentro da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. O termo “protagonismo discente” remete-se à participação ativa do estudante no processo de ensino e aprendizagem, refletindo as transformações ocorridas nas metodologias de ensino na atualidade. Para o IFSC, o protagonismo discente é a:

capacidade de um cidadão em processo formativo nos diversos níveis da educação profissional, científica e tecnológica observar sua realidade, identificar um problema externo ao IFSC, refletir soluções por meio dos conhecimentos curriculares e promover uma intervenção prática que contribua para o desenvolvimento humano, científico e tecnológico (IFSC, 2018, p. 3).

Neste trabalho, também se indagou o papel da extensão nessa relação dialógica do discente protagonista, com a comunidade externa e a escola, neste caso, o IFSC. Assim, o ponto de partida é apresentar a concepção de educação contida no Projeto Pedagógico Institucional - PPI (IFSC, 2020, p. 20), no qual “entende-se que a concepção de educação que fundamenta o trabalho no Instituto Federal de Santa Catarina é a concepção histórico-crítica, democrática e emancipadora, que entende a educação como prática social [...]”. Com isso, constata-se que os documentos institucionais do IFSC evidenciam o desenvolvimento de competências para os educandos, por meio da relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, balizado pela perspectiva histórico-crítica.

Ademais, com a transformação digital e a disrupção do *status quo* em muitos setores, é crescente a necessidade de reflexão sobre os objetivos da educação e as competências necessárias aos estudantes (Skovsgaard, 2018). O ensino por meio de competências tem o potencial de proporcionar ao estudante uma perspectiva de formação integral, em que o foco deixa de ser o conteúdo e passa a centrar-se no estudante. A aquisição de conhecimento por meio da transmissão do educador ao educando, apesar de funcional, não

conecta de forma imersiva esses sujeitos em processo de aprendizado a situações reais (Zabala & Arnau, 2014).

As competências, dessa forma, relacionam-se a um desenvolvimento que abrange desde o âmbito pessoal, profissional, social e interpessoal, distanciando-se de uma aprendizagem mecânica (Zabala & Arnau, 2014). Enfatiza-se aqui a importância do estudante aprender a percorrer contextos não familiares e sentir-se responsável por encontrar sua direção e seu propósito como participante ativo na escola e no contexto social. Nesse exercício, professores, familiares e comunidades atuam como orientadores (Skovsgaard, 2018).

Um caminho são as chamadas metodologias ativas de ensino-aprendizagem na educação superior, sobre as quais Alves e Teo (2020) realizaram um esforço para teorizar, indagando-se inicialmente sobre seu conceito, sua relação com as teorias pedagógicas e seus encadeamentos para o indivíduo e a sociedade. No contexto da concepção histórico-crítica, os autores compreendem “a aprendizagem ativa como resultado da atividade intelectual de um ser humano situado historicamente” (Alves & Teo, 2020, p. 5).

Nesse sentido, o desenvolvimento do protagonismo discente no IFSC, priorizado em editais de extensão, articula-se à concepção de educação histórico-crítica e de um ensino voltado para o desenvolvimento de competências, bem como inclui as metodologias ativas, como práticas pedagógicas, para o desenvolvimento das atividades extensionistas.

Os estudantes são estimulados a apresentar e executar propostas, nos editais de Protagonismo Discente, alinhadas com as suas realidades locais, possibilitando a resolução de problemas reais e atuais que percebem e/ou vivenciam em sua comunidade. Quando o estudante tem a oportunidade de propor soluções e participa ativamente da resolução de problemas do seu entorno, ele tem a capacidade de alinhar a teoria elaborada e os estudos e/ou pesquisas realizadas em seu curso de formação acadêmica, com a sua prática efetiva, aproximando-se da realidade do seu contexto local e relacionando ensino, pesquisa e extensão.

Procedimento metodológico

Segundo a natureza dos dados, este estudo caracterizou-se como qualitativo. Seu objetivo apresenta o foco na compreensão do problema de pesquisa e na busca por uma possível solução a ser aplicada em um contexto real. Dessa forma, em relação a sua finalidade e propósito, é classificada como pesquisa aplicada exploratória. Há um aprofundamento do tema por meio de levantamento bibliográfico, para então adentrar-se ao estudo de caso. A intenção é verificar a teoria em contexto e prover *insights* importantes sobre o tópico em questão (Yin, 2015). O estudo de caso pode ser estruturado a partir da combinação de diferentes formas de coleta de dados, optou-se então por: documentação e questionários (Saunders *et al.*, 2012). Além da pesquisa bibliográfica para apresentação dos conceitos e contextualização do tema, utilizou-se da pesquisa documental tendo como fonte os projetos submetidos aos editais Protagonismo Discente da PROEX, de 2018 a 2021, estratégias de capacitação utilizadas para submissões das propostas de extensão. Nessa análise foi verificada a presença dos atores que compõem a tríade extensionista. A amostragem foi realizada por julgamento, ou seja, os pesquisadores por seu

julgamento selecionaram os projetos que seriam boas fontes de informação, nesse caso, os 15 (quinze) projetos que obtiveram a melhor classificação em cada edital.

Para a análise temática dos documentos seguiram os seguintes passos: 1) organizar e preparar os documentos para a análise; 2) realizar uma leitura preliminar dos dados obtidos; 3) codificar os documentos; 4) gerar uma descrição das categorias ou temas para análise; 5) informar como a descrição dos documentos e a representação dos temas são representados na narrativa qualitativa; 6) interpretar e extrair significado dos documentos (Creswell, 2021).

A definição da amostra de participantes para o questionário partiu dos discentes participantes dos projetos selecionados, em torno de 150. A solicitação de resposta se deu por meio dos coordenadores dos projetos (técnicos administrativos e professores), atingindo o retorno de 27 participantes discentes. A estrutura do questionário aplicado foi dada por meio de oito perguntas de múltipla escolha (entre as quais havia uma em que se identificavam o *campus* do estudante e o ano de participação no projeto de extensão) e, além dessas, sete perguntas abertas, em sua maioria utilizadas para o respondente justificar sua escolha na pergunta precedente. O questionário é uma técnica rápida para obtenção de informações (Gil, 2022). Desse modo, foi possível avaliar se o resultado obtido por meio dessa técnica se aproximava ou não das percepções advindas da análise documental inicial.

A partir da interpretação de todos os dados coletados, foi possível atender ao objetivo geral desta pesquisa, que era analisar a contribuição das estratégias de capacitação discente para qualificação dos projetos de extensão dos Editais de Protagonismo Discente da PROEX do IFSC, no período de 2018 a 2021.

Análise de dados

As análises de dados desta pesquisa basearam-se nos textos dos Editais de Protagonismo Discente da PROEX dos anos de 2018, 2019 e 2021; nos registros sobre as estratégias de capacitações realizadas pela DIREX de 2018 a 2021 e nos dados obtidos a partir da aplicação de questionário *on-line* com discentes participantes dos referidos editais.

A coleta de dados inicial realizada por meio da análise das informações contidas nas redações dos 15 (quinze) projetos aprovados em cada edital deste estudo, e devidamente cadastrados no SIGAA-Extensão, procurou identificar a tríade extensionista. Assim, as perguntas utilizadas pelas pesquisadoras para basear a busca de informações nos textos foram: a) a redação da proposta evidencia a participação de discentes do IFSC como protagonistas da atividade?; b) a redação da proposta evidencia a participação da comunidade externa/setores externos ao IFSC?; c) a redação da proposta evidencia a participação dos servidores do IFSC? Diante disso, a seguir, são apresentados resultados obtidos na pesquisa.

No Edital PROEX nº 16 de 2018 (IFSC, 2018), na análise dos dados desse edital realizada por meio da listagem de divulgação do resultado e em consultas ao SIGAA-Extensão, foi possível verificar que a participação protagonista dos discentes foi evidenciada em 10 (dez) deles. Já a participação da comunidade externa, de forma passiva, apareceu em 9 (nove) projetos e a participação de servidores foi descrita em apenas 3 (três) projetos. Na maioria dos projetos, a redação apresentou a relação da atividade de extensão com o curso de formação

dos discentes envolvidos e a participação da comunidade externa é passiva, apenas recebendo a atividade. Ao pesquisar sobre as estratégias de capacitação em 2018, foram encontrados registros de oficina de Protagonismo Discente na atividade Reitoria Itinerante.

Na análise da redação das propostas do Edital PROEX nº 16 de 2019 (IFSC, 2019) verifica-se que a participação de discente(s) como protagonista(s) da atividade é evidenciada em 8 (oito) delas, enquanto a participação dos servidores do IFSC fica evidente apenas em 3 (três) propostas, e a colaboração da comunidade externa, para o projeto, fica evidente em 9 (nove) propostas. Em relação à capacitação prévia para o edital, foi desenvolvida uma página *on-line* com a Trilha de Intervenção Extensionista e um tutorial para elaboração das propostas, disponível em vídeo publicado no *Youtube*. Além dessa iniciativa, na atividade Reitoria Itinerante novamente foram disponibilizadas oficinas de Protagonismo Discente organizadas pela PROEX.

Em 2020, devido ao isolamento social causado pela pandemia de covid-19, a PROEX não publicou uma nova edição do Edital de Protagonismo Discente. No entanto, analisando os documentos institucionais divulgados no site do IFSC constata-se que houve a publicação de um edital voltado para a capacitação de servidores e discentes no curso “O Fazer Extensionista” - Edital PROEX n. 06/2021 (IFSC, 2021). Essa primeira edição aconteceu em formato EaD, na plataforma *Moodle* do IFSC e no *Webex*, e teve carga horária de 120 horas. Dentre os resultados, extraídos do relatório final do curso disponível no SIGAA-Extensão, o mais evidente foi a quantidade de alunos no total de 98 (noventa e oito) participantes, distribuídos em 19 (dezenove) equipes, com a participação de 29 (vinte e nove) servidores do IFSC, em atividade com a comunidade externa, que atingiram, ao final do curso de extensão, um público estimado de 421 (quatrocentas e vinte e uma) pessoas.

Diante do importante êxito do curso “O Fazer Extensionista” no ano de 2020, a DIREX ofertou nova edição em 2021, com 12 (doze) equipes participantes, 48 (quarenta e oito) discentes, 19 (dezenove) membros da comunidade externa e 12 (doze) servidores orientadores, que realizaram 12 (doze) atividades de extensão com a comunidade externa, que atingiram um público estimado de 1000 pessoas. Na edição de 2021 houve o diferencial da participação da comunidade externa no decorrer da capacitação, sendo possível também destacar o protagonismo da comunidade externa, na medida em que ela estava inserida nos debates para a solução dos problemas.

Na análise do Edital PROEX n. 14/2021 (IFSC, 2021b), dos 15 (quinze) primeiros projetos de extensão do edital, aprovados com recursos da PROEX, foi possível identificar que: na redação de todos os projetos, foi evidenciada a participação discente como protagonista da atividade; a participação da comunidade externa foi identificada na redação de 11 (onze), enquanto a participação dos servidores foi contemplada na redação de 13 (treze) projetos. Para esse edital, uma das ações de capacitação utilizada foi o “Encontro para tirar dúvidas sobre o Edital”, que foi realizado via *Google Meet*, com os inscritos para o evento, além do próprio curso “O Fazer Extensionista”.

Depois de realizada a análise documental dos editais e das estratégias de capacitação, do aceite da Comissão de Ética, apresentam-se os resultados obtidos com o questionário semiestruturado, que foi enviado aos 97 (noventa e sete) discentes participantes da equipe executora dos 15 (quinze) projetos de cada edital em estudo. Desses, 27 discentes responderam ao questionário e isso

representa 27,83% daqueles que receberam a pesquisa.

A pergunta “O conceito de Protagonismo Discente foi discutido durante a realização do projeto de extensão no qual você participou?” teve como resposta: 85,2% dos respondentes consideraram que foi discutido durante a realização do projeto de extensão e apenas 14,8% responderam que não. Quando questionados sobre os atores envolvidos nas atividades, os percentuais relacionados a discentes, servidores e comunidade externa ficaram muito próximos, sendo 88,9%, 63% e 70,4%, respectivamente. Isso indica que a tríade extensionista foi identificada nos projetos realizados. Em relação à pergunta sobre a sua participação em capacitações realizadas pré-editais, a maioria participou de alguma ou algumas atividades realizadas: encontros para tirar dúvidas (37%), do curso “O Fazer Extensionista” (25,9%) ou de outras (7,4%). No entanto, 37% responderam que não participaram de capacitações. Já em relação aos aprendizados obtidos nas capacitações, sobre se foram importantes para o desenvolvimento do projeto, 88,9% responderam que sim, enquanto apenas 11,1% responderam que não. Ao responderem sobre a importância do protagonismo discente no desenvolvimento do projeto, 96,3% posicionaram-se a favor.

Pela análise das respostas do questionário semiestruturado, a equipe de pesquisa evidenciou que o papel desempenhado pelo estudante como protagonista, em todas as etapas do projeto, é fonte de motivação para se comprometer e se dedicar ainda mais nas atividades, de modo que as necessidades da comunidade sejam atendidas. Pode-se verificar também que o curso de extensão teve papel muito importante para o desenvolvimento das atividades dos participantes em seus projetos de extensão. E os que não participaram de nenhuma capacitação apresentaram dificuldade ou admitiram desconhecimento a respeito dos conteúdos perguntados.

Discussão

Na pesquisa bibliográfica percorreu-se sobre a linha histórica da extensão até alcançar um contexto em que se evoca a importância da interação dialógica entre os atores participantes, a chamada tríade extensionista: discentes, educadores e comunidade externa. O resultado desse processo supera a noção da academia como um agente de transmissão de conhecimento à comunidade externa e aos próprios discentes, buscando-se, portanto, uma construção e execução coletiva dos projetos de extensão por todos os envolvidos, a partir das demandas sociais percebidas.

Uma abordagem que contribui para esse contexto são as metodologias ativas apresentadas nessa pesquisa sob as lentes de Alves e Teo (2020). Nesse sentido, a PROEX vem apresentando resultados significativos, ano após ano, por meio dos editais de Protagonismo Discente, nos quais se utilizam das metodologias ativas em sua execução. Esses editais trazem contribuições significativas na promoção de uma formação integral do estudante ao treinar um olhar sensível ao seu entorno e conduzi-lo a agir em conjunto com a comunidade externa e com os educadores em projetos.

A partir do estudo de cada edital, foi possível realizar uma análise mais aprofundada da participação dos atores nos projetos do Edital PROEX nº 14 de 2021, muitos são os fatores que apontam para esse resultado. Destaca-se aqui um processo de aperfeiçoamento da submissão das propostas ao longo das

experiências pela própria equipe da Direx, assim como a ampliação das ações de capacitação como no caso dos editais do “Curso do Fazer Extensionista”. Ademais, é nítido o crescimento da participação da tríade extensionista nos projetos com o decorrer dos anos.

Os resultados apresentados, por meio das respostas de 27 (vinte e sete) estudantes dos projetos de extensão analisados, evidenciam a compreensão do conceito de extensão e da importância do protagonismo discente para perceber e contribuir com as demandas sociais. Eles viram no protagonismo estudantil uma oportunidade de desenvolver sua autonomia e aplicar os conhecimentos adquiridos em aula. Os resultados do estudo indicam que os projetos de extensão do IFSC estimulam o protagonismo discente e a aplicação dos conhecimentos adquiridos, enquanto as atividades de capacitação também são essenciais para o desenvolvimento dos projetos.

Considerações finais

A partir da identificação dos editais de extensão relacionados ao Protagonismo Discente, realizou-se uma breve descrição dos objetivos desses documentos, foram apontadas as estratégias de capacitação utilizadas pela PROEX e um panorama da existência da tríade extensionista nos editais desse estudo, para contextualização do leitor. Por isso, constatou-se o atendimento aos três objetivos específicos, na medida em que foram fornecidas informações prévias ao leitor, para facilitar o seu entendimento durante a apresentação dos depoimentos dos entrevistados.

As estratégias de capacitação oferecidas foram iniciativas que proporcionaram aos estudantes a oportunidade de colocarem suas ideias em prática, conectando os aprendizados relacionados aos cursos em que estavam matriculados e os setores externos ao IFSC. Percebeu-se que os projetos submetidos aos Editais de Protagonismo Discente apresentaram em sua base de execução a metodologia ativa, relacionando o saber e o fazer por meio da dialogicidade com participantes externos e internos. Esses projetos são de várias áreas temáticas. Em tecnologia, por exemplo, houve o projeto para divulgar os cursos de eletrotécnica e eletrônica para pessoas do gênero feminino, no entorno da escola. Ou oportunizar aulas experimentais em escolas desprovidas de laboratórios didáticos. Já na área temática de meio ambiente, houve o projeto “Semear: uma horta para cuidar”, envolvendo discentes dos cursos de agronomia, alimentos, agroecologia e gestão ambiental.

Foi possível concluir que houve uma significativa contribuição das estratégias de capacitação discente para a qualificação dos projetos de extensão dos Editais de Protagonismo Discente da PROEX do IFSC, no período de 2018 a 2021. Essa percepção pôde ser observada utilizando-se pressupostos colocados pelas metodologias ativas na perspectiva de proporcionar uma postura de protagonista aos alunos da instituição. A experiência ativa nas capacitações e nos projetos proporcionou uma consciência social muito importante, motivando o aluno na busca por soluções, por meio da ciência e da tecnologia, às demandas da sociedade.

Agradecimento: Essa pesquisa possui financiamento do IFSC pelo afastamento para capacitação de Letícia Cunico e do Instituto Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001 pelo doutorado sanduíche PRINT de Letícia Cunico.

Referências

- Alves, S. M., & Teo, C. R. P. A. (2020). O ativo das metodologias ativas: contribuições da teoria histórico-cultural para os processos de ensinar e aprender na Educação Superior. *Educação Em Revista*, 36, 1–19.
<https://doi.org/10.1590/0102-4698229619>.
- Creswell, J. W. (2021). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto* (5. ed.). Penso.
- Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras - FORPROEX (2000). *O plano nacional de extensão universitária*. 1–5. [S. n.].
<https://uenf.br/extensao/wp-content/uploads/2022/11/Plano-Nacional-de-Extensao-Universitaria-4.pdf>.
- Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras - FORPROEX (2012). *Política Nacional de Extensão Universitária*.
<https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>.
- Freire, P. (1980). *Extensão ou Comunicação?* (5. ed.). Paz e Terra.
- Gil, A. C. (2022). *Como elaborar projetos de pesquisa*. Atlas.
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - IFSC. (2016). *Resolução CONSUP n. 61, de 12 de dezembro de 2016*. Regulamenta as Atividades de Extensão no IFSC.
http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/consup_resolucao61_2016_extensao.pdf. Acesso em: 22 mar. 2024.
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - IFSC. (2018). *Edital PROEX n. 16/2018 - Protagonismo Discente – 5 meses*.
https://www.ifsc.edu.br/documents/30713/892810/Edital_PROEX+16-2018_Protagonismo.pdf. Acesso em: 22 mar. 2024.
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - IFSC. (2019). *Edital PROEX n. 16/2019 - Protagonismo discente*.
https://www.ifsc.edu.br/documents/30713/1567917/Edital_Protagonismo_2019+Retificado+14.05.2019.pdf/c07e3c42-3501-4de4-bec4-bdc4c25d3b2b. Acesso em: 22 mar. 2024.
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - IFSC (2020). *Projeto Pedagógico Institucional*. <https://www.ifsc.edu.br/en/pdi>. Acesso em: 22 mar. 2024.
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - IFSC (2021a). *Edital PROEX n. 06/2021 - Seleção de participantes para curso de extensão*.
https://www.ifsc.edu.br/documents/30713/2030684/Edital+PROEX+nº+06_2021+Seleção+de+participantes+para+curso+de+extensão_Retificação_20_04_2021.docx.pdf/a541e099-d505-458e-9ecc-f70f93941fa4. Acesso em: 22 mar. 2024.
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - IFSC (2021b). *Edital PROEX n. 14/2021: Protagonismo discente*.
https://www.ifsc.edu.br/documents/30713/892806/2021_PROEX+14_Protagonismo_Discente.pdf/0ab6a59b-777d-43bb-9b75-eaeaea7d18cf.
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2012). *Research methods for business students* (7th ed.). [S. n.]. ISBN 978-1-292-01662-7.
- Skovsgaard, J. (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030*. In *OECD Education Working Papers*.
[http://www.oecd.org/education/2030/E2030%0APosition%0APaper%0A\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%0APosition%0APaper%0A(05.04.2018).pdf).
- Yin, R. K. (2015). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 5. ed. [S. n.].
- Zabala, A., & Arnau, L. (2014). *Como aprender e ensinar competências*. Penso.

EDUCAR PARA CONSTRUIR COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS E POTENCIAR A EMPREGABILIDADE EDUCATE TO BUILDING PROFESSIONAL COMPETENCIES AND EMPOWER EMPLOYABILITY

José Caetano, Universidade Católica de Moçambique, caetanoj@ucm.ac.mz;
caetanoj@yahoo.com.br

Resumo: O objectivo número quatro da Agenda de Desenvolvimento Sustentável determina que, até 2030, se assegure a igualdade de acesso à educação profissional de qualidade e se aumente o número de jovens e adultos com competências técnicas e profissionais para emprego, trabalho decente e empreendedorismo. Neste contexto, discutimos os conceitos de competência profissional na perspectiva de Zarifian (2003), Rios (2011), Mazula (2018) e Caetano (2019), e empregabilidade, inspirando-nos em Munhoz (2007), Frigotto et al, (2009). Partindo dos resultados do questionário aplicado a 36 gestores operacionais de 12 grandes empresas, seleccionados à base de amostragem não probabilística intencional, o estudo identifica, no contexto moçambicano, alguns factores de empregabilidade tendo como fundamento teórico, as abordagens feitas por Frigotto et al (2009), Fraga (2012), Pires (2020) dentre outros. O estudo sublinha a necessidade de a educação estar orientada para a construção de competências que potenciem a empregabilidade dos jovens e adultos e conclui que, para o efeito e como refere Delors (1998), a educação deve transmitir, aos jovens e adultos, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer e estar evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, que são as bases das competências do futuro. O estudo mostra que, no contexto moçambicano, a capacidade de ouvir e tomar decisão, possuir mentalidade voltada à inovação, boa qualificação profissional, boas relações interpessoais, capacidade de liderança, capacidade de trabalhar em equipa, criatividade e capacidade de fazer trabalho autónomo, são os principais factores de empregabilidade.

Palavras-chave: educação, competências, empregabilidade.

Abstract: The fourth Sustainable Development Goal determines that by 2030 equal access to quality professional education is ensured and the number of youths and adults who have technical and professional skills for employment, decent work and entrepreneurship is increased. In this regard, here, we discuss, the concepts professional competences from the perspective of Zarifian (2003), Rios (2011), Mazula (2018) and Caetano (2019), and employability, drawing inspiration from Munhoz (2007), Frigotto et al., (2009). Based on the results from the questionnaire survey applied to 36 operational managers from 12 companies, selected based on intentional non-probabilistic sampling, the study identifies, in the Mozambican context, some employability factors having as a theoretical basis, the approaches made by Frigotto et al (2009), Fraga (2012), Pires (2020) among others. The study highlights the need for education to be oriented towards the building of skills that enhance the employability of young people and adults and concludes that, to this end and as Delors (1998) states, education must transmit, to young people and adults, in a massive and effective, increasingly more knowledge and know-how and evolutionary skills, adapted to cognitive civilization, which are the bases of the competences of the future. The study shows that, in the Mozambican context, the ability to listen and make decisions, have a mentality focused on innovation, good professional qualifications, good interpersonal relationships, leadership skills, the ability to work in a team, creativity and the ability to do autonomous work, are the main employability factors.

Keywords: education, competence, employability.

Introdução

Na actualidade, os debates sobre as competências profissionais que devem ser construídas pelos estudantes na escola e fora dela durante a idade escolar e ao longo da vida, estão sendo cada vez mais acesos. Baseado na revisão bibliográfica e de artigos científicos devidamente referenciados e na análise dos resultados de um questionário, o presente artigo pretende (i) discutir os conceitos de competência profissional e empregabilidade; (ii) entrar no debate

internacional sobre os factores de empregabilidade; (iii) identificar, no contexto moçambicano, alguns factores de empregabilidade. A relevância científica do artigo reside no facto não só de intervir no debate internacional sobre os conceitos de competência profissional e empregabilidade, mas também e sobretudo, por ter identificado, no contexto moçambicano, alguns factores de empregabilidade.

Quadro Teórico

O Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) estabelece que: (i) toda a pessoa tem direito à educação; (ii) o ensino técnico e profissional deve ser generalizado; (iii) o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos; (iv) é importante que todas nações do Mundo, considerem a educação dos seus cidadãos como um instrumento básico e fundamental para a garantia da expansão da personalidade humana e dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) proclama que cada pessoa, desde a infância e independentemente da sua idade, nas famílias, nas comunidades e na escola, deve aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Sublinha, igualmente, que a educação básica deve estar centrada nos resultados efectivos e não apenas na matrícula e no preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma. O objectivo número quatro da Agenda de Desenvolvimento Sustentável 2030, aprovada pela ONU em 2015, determina que até 2030: (i) se assegure a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis; (ii) se aumente substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilitações relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo; (iii) sejam eliminadas as disparidades de género na educação e garantida a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e crianças em situação de vulnerabilidade. A Agenda 2063, da União Africana (2015), estabelece que, até 2063, os jovens deverão ter acesso pleno à educação, às competências e a todos os recursos que lhes permitam concretizar o seu potencial. O artigo 88 da Constituição da República de Moçambique (2018), prescreve que «a educação constitui direito e dever de cada cidadão» e o «Estado promove a extensão da educação à formação profissional contínua e à igualdade de acesso de todos os cidadãos ao gozo deste direito» (BR nº 115, de 12 de Junho, p. 551). O Plano Estratégico da Educação 2020-2029 assume o desafio de até ao ano de 2029, formar cidadãos com: conhecimentos, habilidades, valores culturais, morais, cívicos e patrióticos capazes de contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade coesa e adaptada ao mundo em constante transformação. O Plano Estratégico do Ensino Técnico Profissional (PEETP) (2018-2024) define como objectivo geral, expandir o acesso e incrementar a qualidade do Ensino Técnico-profissional, visando a empregabilidade dos graduados e contribuir para o desenvolvimento sustentável do País.

Depreende-se que todas as políticas de educação e outros instrumentos reguladores dos direitos humanos a nível do mundo, do continente africano e de Moçambique, em particular, enfatizam a educação e sua extensão à formação

profissional, como um direito inalienável. Os dispositivos legais sublinham que a educação deve conduzir à construção de competências profissionais que permitam a empregabilidade de jovens e adultos. Assim, passa-se à discussão dos conceitos de competência profissional e empregabilidade.

Competência profissional

A competência profissional pode, por um lado, ser definida como sendo a capacidade de transformar os conhecimentos, habilidades, valores, atitudes e experiências da vida, em ferramentas úteis e eficazes para resolver os problemas do quotidiano social, profissional ou outro, e de tomada de iniciativa e o assumir de responsabilidades do indivíduo sobre problemas e eventos que ele enfrenta em situações profissionais (Zarifan 2003, cit. em Caetano, 2019)

Vários autores (Gazier, 1990; Zarifan 2003; Cornu, 2003; Mesquita, 2011; Fraga, 2012; Mazula 2018 e outros), de uma ou outra forma, convergem na ideia de que ser competente é saber agir profissionalmente na complexidade; é ousar julgar em momentos de incerteza, dificuldade, ambivalência, contradição, dúvida; ser competente é ser tolerante, saber inovar, saber empreender, ser o Homem da situação, saber aprender e aprender a aprender. A competência é sempre específica para uma família de situações (Mazula, 2018).

Rios (2011, p. 91) identifica 4 dimensões das competências, nomeadamente: a) *dimensão técnica*, que diz respeito ao domínio dos saberes, dos conteúdos e técnicas, necessários para a intervenção em cada área específica do trabalho e à habilidade de construí-los e reconstruí-los; b) *dimensão estética* - relaciona-se com a presença da sensibilidade dos indivíduos na percepção das relações intersubjectivas que se dão no seu trabalho; c) *dimensão política* – refere-se à consciência e à definição de participação na construção colectiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres. Está ligada à justiça como princípio de igualdade na diferença, à solidariedade e fraternidade, um princípio que evidencia a disponibilidade para “sentir junto”, partilhar efectivamente a existência, na pluralidade de valores e d) a *dimensão ética* - diz respeito à orientação da acção, fundada nos princípios do respeito, da solidariedade e da justiça, na direcção da realização de um bem colectivo.

Ligado ao conceito *competência profissional*, está o conceito *profissionalidade*. Na perspectiva de Cornu (2003) e Rios (2011), a *profissionalidade*, assume uma característica bipolar, composta pela *profissionalização*, dominada pela especialidade técnica num laço contratual com a instituição empregadora e o *profissionalismo* que implica um orgulho proveniente do domínio das competências e de tarefas complexas. Estas misturam preocupação de eficácia, ética, iniciativa e responsabilidade perante a sociedade. A Profissionalização e o profissionalismo concorrem para o aperfeiçoamento dos atributos da competência profissional

Empregabilidade

A empregabilidade representa o conjunto de conhecimentos, habilidades e comportamentos que tornam um profissional importante para a sua organização; é a aptidão de um indivíduo ao trabalho, avaliada por indicadores probabilísticos como tempo de permanência no emprego, duração média diária ou semanal do trabalho e valor de salário (Munhoz, 2007). Tornar alguém empregável significa desenvolver

a capacidade pessoal e profissional de modo a maximizar o potencial de emprego de um indivíduo (Smith, 2010, cit. em Fraga, 2012), o que justifica que «as políticas de intervenção no domínio da empregabilidade procurem incidir nos vários modos de fortalecer a posição do trabalhador no mercado de emprego» (Fraga, 2012, p. 83). A empregabilidade de um indivíduo é a sua «capacidade de preservar a ocupação actual (num ambiente onde se instabilizam os requerimentos vis-à-vis à mão-de-obra) ou, mesmo, de vir a reempregar-se [...] em caso de perda do emprego» (Balassiano, 2005; Cardoso, 1997, p. 12).

Empregabilidade é a capacidade de fazer e aprender a fazer ao longo da vida e em contextos complexos e diferenciados do mercado de trabalho; a empregabilidade corresponde à capacidade de concretizar o potencial através de um emprego/auto-emprego sustentável considerando a interacção entre características pessoais e o mercado de emprego. É um «conjunto de competências que você comprovadamente possui ou pode desenvolver - dentro ou fora da empresa; é a condição de se sentir vivo, capaz, produtivo; ela diz respeito a você como indivíduo e não mais à situação, boa ou má da empresa ou do país» (Moraes 1998; Frigotto, 2009, p.10). Entretanto, Van der Heijde e Van der Heijden (2006) citados em Fraga (2012) ressaltam que o desenvolvimento da empregabilidade não é um problema estritamente individual do trabalhador, mas uma responsabilidade partilhada com as organizações que acolhem os indivíduos. Portanto, as organizações devem criar condições necessárias para o desenvolvimento das competências e da carreira dos seus colaboradores.

O conceito de empregabilidade está associado «à ideologia liberal, que pressupõe que os indivíduos são responsáveis pela sua posição no mercado de trabalho. Portanto, as chances e condições de inserção seriam condicionadas aos atributos individuais» (Machado, 1998, p. 18). Neste contexto, exige-se do trabalhador versatilidade e capacidade de se “auto-empresariar”, assumindo riscos pelas mudanças na sua trajetória profissional.

Na economia do século XXI e no contexto dos debates em torno da empregabilidade, pensar-se, na perspectiva de Frigotto et al (2009), no relacionamento vitalício dos indivíduos com a empresa não passa dum sonho irrealizável pois, hoje, a única relação vitalícia possível de estabelecer com dignidade são as competências que o cidadão pode deter.

Estudos empíricos consistentes sobre a empregabilidade – tanto pelo facto de ser benéfica para os trabalhadores, assim como pela sua relevância na percepção de segurança profissional –, abordando «diversas perspectivas e níveis (individual, organizacional e industrial) e ao longo de várias disciplinas académicas, tais como negócios e gestão, [...] psicologia, ciências da educação e teoria da carreira» (Thijssen, 2008, cit. em Fraga, 2012, p. 80), foram registados a partir do final dos anos noventa do século XX.

A nível individual, alguns estudos sugerem que a percepção do índice de empregabilidade dos colaboradores condiciona o comportamento destes em relação ao seu envolvimento com os objectivos da organização, a intenção de saída e o investimento na carreira, sobretudo em contextos em que a segurança profissional possa estar em causa (Fraga, 2012). Por outro lado, as abordagens fundadas em psicologia do trabalho enquadram e avaliam a empregabilidade enquanto conjunto de características pessoais que fomentam a adaptabilidade activa no trabalho, ao invés da perspectiva que incide apenas nos conhecimentos, aptidões e capacidades (Fugate, 2006, cit. em Fraga, 2012). Outrossim, a identificação das características e competências facilitadoras da empregabilidade é

«importante para a definição de políticas de intervenção mais ajustadas ao nível das carreiras» (Van der Heijde & Van der Heijden, 2006, cit. em Fraga 2012;) e para a dinamização e criação de potencial nos indivíduos que, tomados no seu conjunto, constituem os recursos humanos de uma organização ou, a um nível macro, de um país (Fraga, 2012). Na perspectiva de Fraga (2012), ser detentor de competências técnico-profissionais numa determinada área de actividades é, sem dúvidas, importante, mas, também, possuir capacidade de adaptação, de resiliência, de construir novas competências e aprender novas formas de ser, estar e fazer, para além de importante, faz a diferença.

Fraga (2012), referindo-se a Rothwell, Jewell & Hardie (2009) e Thijssen *et al.* (2008), identifica três áreas de estudo da empregabilidade: (i) empregabilidade da força de trabalho nacional - está relacionada com a definição de políticas governamentais de empregabilidade ou definição nacional de competências profissionais; (ii) empregabilidade dos indivíduos – enquadrada na gestão de recursos humanos e na psicologia do trabalho e das carreiras, enfatiza a responsabilidade pessoal do trabalhador no desenvolvimento da carreira e a sua capacidade para lidar com as mudanças nos mercados de emprego internos e externos; e (iii) empregabilidade como uma estratégia de Recursos Humanos - relaciona empregabilidade e a educação formal. Defende que a educação formal deve proporcionar aos graduados habilidades que os empregadores procuram (Rothwell, 2009).

Nos dias que correm, existem correntes que defendem a existência de uma relação independente entre organização e indivíduo, que origina a concepção de *carreira em “Y”* ou carreira sem fronteiras ou carreira proteana. Trata-se de uma carreira que não é limitada pelas fronteiras de uma determinada organização e caracterizada pela «mobilidade de emprego, por empregadores múltiplos, por competências transferíveis e adequadas a actividades baseadas em projectos e por redes sociais que definem e sustentam a carreira» (Fraga, 2012, p. 79). Na perspectiva da carreira proteana, cabe ao trabalhador desenvolver uma progressiva visão holística sobre as organizações para nelas se poder inserir e progredir conquistando a satisfação e realização pessoal em todos os domínios. Por seu turno, os empregadores e os governos devem ajudar os trabalhadores a desenvolver as suas competências de trabalho ou a obter um emprego (Thijssen *et al.*, 2008, cit. em Fraga, 2012).

A nova cultura do mundo de trabalho, apesar de trazer custos para os indivíduos, conduz à flexibilização do contracto de trabalho de modo a permitir a criação de um espaço e de condições necessárias para que o «indivíduo possa trilhar uma carreira compatível com suas características e interesses pessoais», para além de propiciar às empresas a retenção do «capital humano necessário para o alcance dos objectivos organizacionais» (Lemos *et al.* 2011, p. 591).

A empregabilidade depende de muitos factores em função do contexto socioeconómico, político e tecnológico.

Factores de empregabilidade

A revisão da literatura feita por Rothwell e Arnold (2007), citados em Fraga (2012), concluiu que a empregabilidade abrange vários atributos que incluem conhecimentos e competências, capacidade de aprendizagem, domínio da gestão e pesquisa de carreira e conhecimentos profissionais. E, para além dos atributos individuais a empregabilidade também depende dos factores internos

e externos às organizações. Para Pires (2020,), existe uma série de características tais como o «espírito de iniciativa, a polivalência, o sentido de responsabilidade, a capacidade de trabalhar em grupo, a capacidade de adaptação, a capacidade de comunicação, o estar disposto a aprender, a capacidade de resolução de problemas, a criatividade e o pensamento crítico» (p.1) que desempenham um papel importante em qualquer emprego que, independentemente do contexto, potenciam a empregabilidade.

Aubret (2007), citado em Fraga (2012), identifica seis competências-chave que, de forma significativa, influenciam na empregabilidade do indivíduo: (i) capacidade de trabalhar em equipa; (ii) capacidade de comunicar com os outros; (iii) capacidade de resolver problemas (iv) capacidade de organizar as actividades; (v) capacidade de tratar a informação e (vi) capacidade de enquadrar/liderar as pessoas. Van der Heijde & Van der Heijden, (2006) apontam cinco dimensões ou competências/factores de empregabilidade, nomeadamente: (i) conhecimento profissional especializado (ii) antecipação e optimização (preparação antecipada para futuras mudanças no trabalho), flexibilidade/adaptabilidade pessoal; (iii) sentido corporativo (partilha de responsabilidades) e (v) equilíbrio entre interesses do empregador e do trabalhador.

Analisando as propostas feitas por Aubret e por Van der Heijde & Van der Heijden (2006) nota-se que tanto num como noutro caso, as competências que são exigidas para ser empregável são semelhantes.

Fraga (2012) acrescenta o conceito *capital humano do trabalhador* ou do candidato a emprego, que é o conjunto de factores tais como «a idade, o nível de habilitações, a experiência e a formação profissionais, o desempenho profissional e permanência organizacional, a inteligência emocional, a capacidade cognitiva e o conhecimento, as aptidões, as capacidades e outras características» pessoais que influenciam as variáveis de progressão na carreira de determinado indivíduo (Fugate, 2004, cit. em Fraga, 2012, p. 103), como um dos importantes factores de empregabilidade.

O capital humano e os relacionamentos que constituem o capital social são elementos importantes para o indivíduo se definir a si próprio no contexto do trabalho e progredir em carreiras profissionais específicas (Fugate et al. 2004, citado em Fraga 2012).

Metodologia

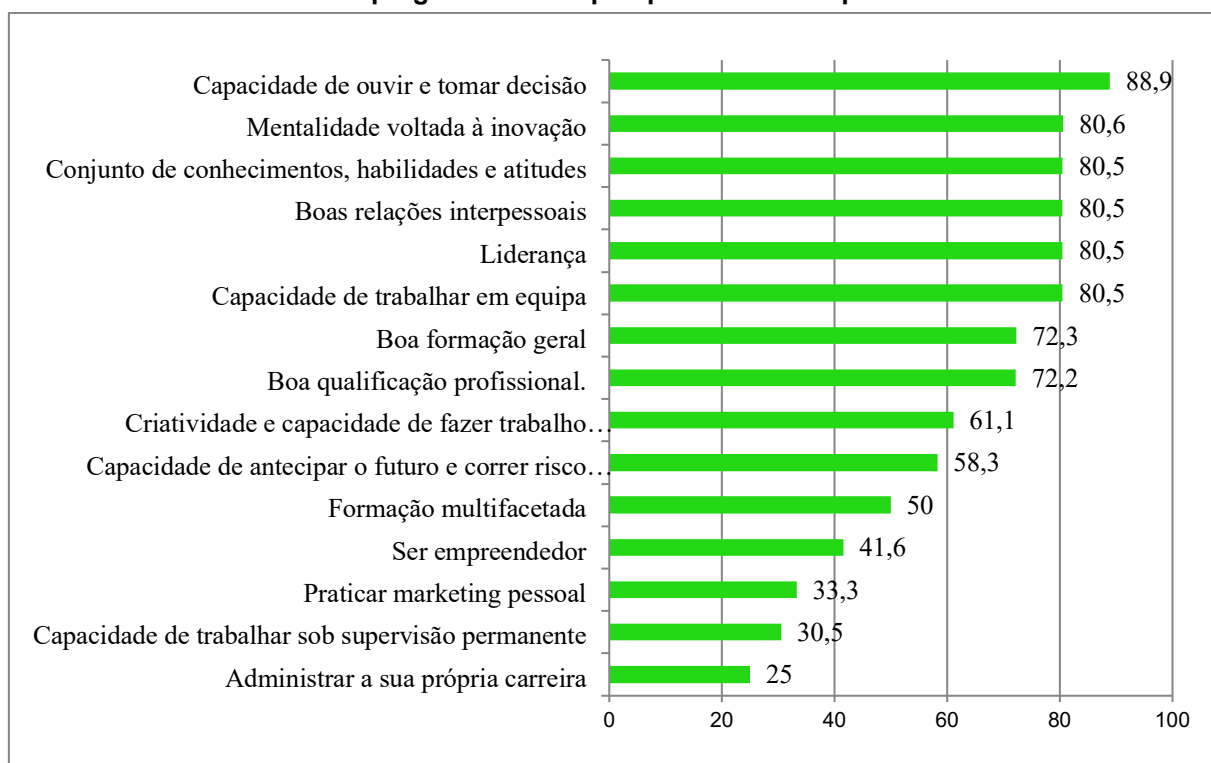
Para compreender a percepção do sector produtivo sobre os factores de empregabilidade no contexto das empresas que operam em Moçambique, foi desenvolvido um estudo na região centro Moçambique. O estudo consistiu na aplicação de um questionário a gestores de 12 empresas públicas e privadas. Para o efeito, com base na técnica de amostragem não probabilística por conveniência, foi escolhida uma amostra de 36 sujeitos que, voluntariamente, aceitaram responder aos questionários contendo 16 perguntas relacionadas com os factores de empregabilidade que são considerados no processo de selecção de candidatos a emprego. As perguntas foram elaboradas com base na escala de *Lickert* graduada de 1 a 5 (1- discordo totalmente; 2 – discordo; 3 - não discordo e nem concordo; 4 - concordo e 5 - concordo totalmente). A utilização dessa escala visou essencialmente avaliar em que medida os sujeitos estão de acordo ou desacordo com cada uma das proposições sugeridas pelo

investigador. Para cada proposição, o sujeito, dentre as cinco alternativas de resposta, devia escolher apenas uma opção de resposta em cada uma das proposições para exprimir a sua atitude, percepção ou opinião sobre os factores de empregabilidade. O processamento de dados foi feito com recurso ao *SPSS*, versão 20.0.

Apresentação e discussão dos resultados

Do processamento dos dados colhidos do questionário, resulta o gráfico que se segue.

Factores de empregabilidade na perspectiva dos respondentes



O estudo mostra que, em ordem decrescente, a capacidade de ouvir e tomar decisão; o possuir a mentalidade voltada à inovação; conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (competências); boas relações interpessoais; a liderança; a capacidade de trabalhar em equipa, boa formação geral, boa qualificação profissional; criatividade, capacidade de fazer trabalho autónomo, capacidade de antecipar o futuro e correr risco moderado e formação multifacetada, são os principais factores de empregabilidade que o estudo aponta.

Esses factores de empregabilidade encontram alinhamento em Pires (2020, p. 1) que aponta o espírito de iniciativa, a polivalência, o sentido de responsabilidade, a capacidade de trabalhar em grupo, a capacidade de adaptação, a capacidade de comunicação, o estar disposto a aprender, a capacidade de resolução de problemas, a criatividade e o pensamento crítico, como factores de empregabilidade; Aubret (2007) citado em Fraga (2012), que identifica a capacidade de trabalhar em equipa, a capacidade de comunicar com os outros, a capacidade de resolver problemas, a capacidade de organizar as actividades, e a capacidade de enquadrar/liderar as pessoas; como factores de empregabilidade. O estudo também ressonância em Van der Heijde & Van der

Heijden, (2006) que citam o conhecimento profissional especializado, a antecipação e optimização ou preparação antecipada para futuras mudanças no trabalho, a flexibilidade/adaptabilidade pessoal, o sentido corporativo ou partilha de responsabilidades e o equilíbrio entre interesses do empregador e do trabalhador como dimensões ou factores de empregabilidade e Fugate (2004) que menciona o nível de habilitações, a formação profissional, o conhecimento, as aptidões, as capacidades, como factores que influenciam as variáveis de progressão na carreira de determinado individuo.

Referências bibliográficas

- Assembleia da República (2008). *Constituição da República de Moçambique*. Maputo, Moçambique: Imprensa Nacional.
- Balassiano, M.; Seabra, A. A. & Lemos, A. H. Escolaridade, Salários e Empregabilidade: Tem Razão a Teoria do Capital Humano? In: *Revista de Administração Contemporânea*, 2005, vol.9 nº 4 Curitiba: Oct./Dez.
- Caetano, J. (2019). *O Ensino Técnico Profissional em Moçambique: Reflexão crítica sobre a formação profissional e a empregabilidade*. Imprensa Universitária – UEM. Maputo – Moçambique.
- Cardoso, A. et al. Trajectórias Ocupacionais, Desemprego e Empregabilidade. Há algo de novo na Agenda dos Estudos Sociais do Trabalho no Brasil». In: *Contemporaneidade e Educação*, Rio de Janeiro: IEC, 1997, ano 2, n.º1, pp. 7-23, 1.º semestre.
- Comissão da União Africana (2015). *Agenda 2023: A África que queremos*. Adis Abeba, Etiópia.
- Cornu, R. (2003). *Educação, Saber e Produção*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Fraga, S. I. D. (2012). Adaptabilidade e empregabilidade. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa.
- Frigotto, G.; Ciavatta, M. & Ramos, M. «Vocational Education and Development». In: UNESCO. *International Handbook of Education for Changing World of Work*. Bon, Germany: UNIVAC, 2009, pp. 1307-1319.
- Fugate, M., Kinicki, A. J. & Ashforth, B. E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 14-38.
- Machado, L. R. S. Educação Básica, Empregabilidade e Competência». In: *Revista Trabalho e Educação*. Belo Horizonte: NETE/FAE/UFMG, 1998, n.º 3, p. 15-21, Jan./Jul.
- Mazula, B. (1995). *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique, 1975-1985*. Porto: Edições Afrontamento e Fundo Bibliográfico da Língua Portuguesa.
- Ministério da Ciência e Tecnologia e Ensino Superior (2021). Plano Estratégico do Ensino Superior 2021-2030. Moçambique.
- Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (2020). Plano Estratégico da Educação 2020-2029. Moçambique.
- Munhoz, G. de S. Empregabilidade e Educação corporativa: Um Estudo de caso. In: *Revista Cesumar - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, Jul./Dez.2007, v. 12, n.º 2, pp. 199-220.
- Organização das Nações Unidas (2016). Transformar o nosso mundo: Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável”. Nova Iorque (EUA).
- Pires, C. (2020). O objectivo da empregabilidade no processo de ensino/aprendizagem. Março 2020, publicação nº3, Gabinete de Apoio à Inovação, Transferência, Empreendedorismo e Cooperação da Universidade de Évora, Portugal.
- Rios, T. A. (2011). *Ética e Competência: Questões da Nossa Época*. 20ª Edição. São Paulo: Cortez.

- Rothwell, A., & Arnold, J. (2007). Self-perceived employability: Development and validation of a scale. *Personnel Review*, 36, 23-41.
- Secretaria de Estado para o Ensino Técnico-profissional (2018). Plano Estratégico do Ensino Técnico Profissional (2018-2024). Moçambique.
- Thijssen, J. G. L., Van der Heijden, B. I. J. M., & Rocco, T. S. (2008). Toward the employability-link model: Current employment transition to future employment perspectives. *Human Resource Development Review*, 7(2), 165-183.
- UNESCO (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* – Jomtien, 1990.
- UNESCO (1998). *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (coord. por Jacques Delors). Porto: Ed. ASA.
- Organização das Nações Unidas (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos.
- Van Der Heijde, C. M., & Van der Heijden, B. I. J. M. (2006). A competence-based and multidimensional operationalization and measurement of employability. *Human Resources Management*, 45, 449-476.
- Zarifan, P. (2003). *O Modelo da Competência: Trajectória Histórica, Desafios Actuais e Propostas*. São Paulo: Editora Senac.

IV - Escola: espaço central e mobilizador

AE MÁRIO FONSECA TV: O ELO ENTRE A ESCOLA E A COMUNIDADE

Cidália Neto, Agrupamento de Escolas Dr. Mário Fonseca,
cidalianeto@aemariofonseca.pt

Hiolanda Esteves, Agrupamento de Escolas Dr. Mário Fonseca,
hiolandaesteves@emariofonseca.pt

RESUMO: O projeto Mário Fonseca TV assenta no desenvolvimento da educação para os media como uma área crucial, estruturada em três eixos: literacia digital, reflexão sobre os conteúdos mediáticos e produção de conteúdos. Assim, a Mário Fonseca TV é uma televisão *on-line*, que visa preparar os alunos do terceiro ciclo e ensino secundário para a sociedade de informação e comunicação. Através da observação de programas televisivos e auxiliados pelos professores, os alunos aprendem noções essenciais em termos de imagem, comunicação e géneros jornalísticos, refletem sobre os conteúdos, distinguindo factos de opiniões, e produzem conteúdos mediáticos sobre a vida escolar, depois de investigarem os assuntos, contactarem com os intervenientes e estudarem o género jornalístico em causa.

A Mário Fonseca TV conta com três anos de emissões e desenvolve o seu trabalho numa vertente interdisciplinar. Os alunos são estimulados a desenvolverem múltiplas competências: aquisição de conhecimentos, comunicação, desenvolvimento do sentido crítico, trabalho colaborativo, entre outras.

Para perceber se o projeto está efetivamente a aumentar a literacia mediática dos alunos, numa primeira fase, foram ouvidos os professores que integram os diferentes conselhos de turma, que reconhecem as mais-valias da Mário Fonseca TV, destacando a intervenção cívica e, conseqüentemente, o reforço da democracia como aspetos muito positivos, em virtude da formação de alunos atentos à realidade envolvente e ao poder dos media. Numa segunda fase, foram auscultados os alunos envolvidos, que, através da resposta a inquéritos, puderam avaliar a sua participação no projeto, corroborando a opinião dos seus professores.

De salientar ainda que esta se TV assume como um veículo de comunicação entre a escola e a comunidade, divulgando as atividades desenvolvidas na escola, sendo o *feedback* dos encarregados de educação muito positivo no que diz respeito à valorização da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Comunicação, media, cidadania

ABSTRACT: The Mário Fonseca TV project is based on the development of media education as a crucial area, structured in three axes: digital literacy, reflection on media content and content production. Therefore, Mário Fonseca TV is an online television platform that aims to prepare students for the information and communication society. Through the observation of television programs and with the supervision of teachers, students learn essential concepts related to image, communication, and journalistic genres. They also reflect on content, distinguishing between facts and opinions and produce media content about school life after researching the topics, contacting the individuals involved, and studying the relevant journalistic genre.

Mário Fonseca TV has been broadcasting for three years, involving students from the lower secondary education and secondary education and working in an interdisciplinary manner. Students are encouraged to develop multiple skills, including knowledge acquisition, communication, critical thinking and collaborative work, among others. In an initial analysis within the various class councils, where this work is evaluated, the perception of its benefits is overwhelmingly positive, with a focus on civic engagement and, consequently, the strengthening of democracy, as it forms students who are attentive to the surrounding reality and the power of the media.

This TV platform serves as a means of communication between the school and the community, promoting the activities carried out in the school. The feedback from parents and educational tutors is very encouraging regarding the school's appreciation.

KEYWORDS: Communication; media; citizenship

Enquadramento Teórico

Tendo em conta a profusão de redes de comunicação e as mudanças nos meios de comunicação social, impulsionadas pelo desenvolvimento tecnológico, a educação para os media nas escolas é cada vez mais premente. As preocupações com este tema surgiram há mais de quatro décadas, sendo a Declaração de Grünwald sobre Educação para os Media¹¹ um marco histórico, ao reconhecer a sua importância:

O papel da comunicação e dos media no processo de desenvolvimento não deveria ser subestimado, tal como a função desses meios enquanto instrumentos ao serviço da participação ativa dos cidadãos na sociedade. Os sistemas político e educativo devem reconhecer as respetivas obrigações na promoção de uma compreensão crítica do fenómeno da comunicação entre os seus cidadãos¹.

Nas recomendações sobre os programas educativos a desenvolver destacam-se a “a análise de produtos de media, o uso de media como meios de expressão criativa, e o uso e a participação eficazes nos canais de media disponíveis”¹.

Mais tarde, em 1989, o *Resource Guide for Media Literacy* (Duncan & Pungente, 1989) apresenta a Educação para os Media como o processo de compreender e usar os media. O documento põe a tónica no desenvolvimento da compreensão crítica dos meios, das técnicas que estes usam e no seu impacto, bem como no desenvolvimento da capacidade dos estudantes para criarem produtos mediáticos.

A educação para os media tem estado na agenda política desde o início deste milénio. A 16 de dezembro de 2008, o Parlamento Europeu divulga uma Resolução “sobre literacia mediática no mundo digital”, entendida como a capacidade “utilizar autonomamente os diversos meios de comunicação social, de compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspetos dos meios de comunicação e dos seus conteúdos, assim como de comunicar em diferentes contextos, criar e difundir conteúdos mediáticos” (Pinto *et al*, 2011, p. 44).

Remonta a 2014 o *Referencial de Educação para os Media*, publicado no nosso país pelo Ministério da Educação, contudo a sua aplicação tem dependido da atuação individual dos diferentes atores educativos, sendo a avaliação das atividades implementadas inexistente.

O *Referencial de Educação para os Media* reconhece os desafios impostos pelas mudanças na sociedade da informação e comunicação e, sem negar “os recursos e oportunidades que os meios de comunicação facultam para enriquecer o desenvolvimento pessoal e social”, defende a formação dos cidadãos no sentido de “avaliar e selecionar informação relevante, de a analisar criticamente e de a aplicar de forma significativa às necessidades da vida quotidiana” (Pereira *et al*, 2014, p. 5).

Apesar da relevância da formação dos alunos nesta área, passados dez anos da publicação do referido documento, verificamos que este não é do

¹¹ Esta declaração foi aprovada unanimemente pelos representantes de 19 nações durante o Simpósio Internacional sobre Educação para os Media da UNESCO, organizado na cidade de Grünwald, da então República Federal da Alemanha, em 1982.

conhecimento de grande parte dos agentes educativos. Os professores continuam a verificar grandes debilidades na relação dos alunos com os media, apesar do trabalho que tem sido realizado. Por isso, a Mário Fonseca TV assume-se como um projeto de educação para os media, procurando desenvolver a literacia digital nos alunos, a compreensão da linguagem dos media e seu impacto, bem com a análise crítica dos conteúdos veiculados. Os requisitos básicos de leitura e escrita para que qualquer cidadão pudesse exercer a sua cidadania há muito que se alargaram. Hoje novas linguagens e formas de comunicação exigem literacias múltiplas e capacidades transversais, para que os cidadãos possam desenvolver o sentido crítico de forma esclarecida e reflexiva, mas também para satisfazer exigências da vida quotidiana.

Os professores precisam de procurar novas formas de os alunos desenvolverem competências, de comunicarem e estabelecerem a ligação entre a vida escolar e a realidade para além dos portões da escola, num projeto mais alargado, que envolva a comunidade. O projeto Mário Fonseca TV tenta responder a esses desafios.

Atividades desenvolvidas

A perceção das debilidades na relação dos alunos com os meios mediáticos foi corroborada por uma série de entrevistas realizadas a docentes de diversas áreas, que lhes permitiram elencar as dificuldades dos alunos, enquanto consumidores e produtores de informação. Do ponto de vista do consumo, os aspetos em que os alunos mostram mais debilidades são: a avaliação das fontes de informação, compreensão da linguagem e géneros mediáticos, perceção da agenda dos media e interesses/poderes associados à informação publicada. Relativamente à produção de conteúdos, verificam-se falhas na comunicação verbal e escrita, na escolha de informação relevante de acordo com o assunto e objetivos, bem como dificuldades em adequar o conteúdo do trabalho ao género jornalístico escolhido.

Para conseguir melhorias no desempenho dos alunos nestas áreas, o projeto Mário Fonseca TV, iniciado em 2020, começou por ser o projeto de uma turma do 9.º ano, de acordo com o Projeto educativo do Agrupamento de Escolas Dr. Mário Fonseca, ao qual os alunos que prosseguiram para o ensino secundário deram continuidade. Os alunos aprimoram os conhecimentos e a compreensão acerca das diferentes tipologias e características dos media, partindo da observação de programas televisivos; avaliam a importância dos novos media e das tecnologias de informação, bem como as suas implicações; compreendem o funcionamento das redes sociais; desenvolvem estratégias de comunicação através dos diversos media e compreendem que os media são agentes de construção social e influência. No papel de jornalistas, estimulam a comunicação entre a escola e a comunidade, produzindo diferentes programas, que fazem eco das atividades realizadas no Agrupamento. Entre os programas realizados, encontram-se muitos de natureza informativa, como entrevistas, reportagens e notícias, mas também culturais, destacando-se as sugestões de leitura, e a publicidade institucional. Em todos os processos, o trabalho colaborativo sai a ganhar, bem como a autoconfiança.

Ao desenvolverem o trabalho jornalístico, os alunos são obrigados a pesquisar, validar e mobilizar informação de forma crítica e autónoma, verificar as fontes e elaborar um novo produto mediático. Muitas vezes as fontes são

elementos da comunidade educativa, o que potencia as competências no âmbito da oralidade e o relacionamento interpessoal. A produção de conteúdos mediáticos a partir do trabalho de recolha de informação implica conhecimentos relativos às diferentes linguagens dos media, alguns técnicos, na área digital. Assim, o desenvolvimento do projeto Mário Fonseca TV abarca várias áreas de competências do PASEO (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória), relacionadas com a informação e comunicação, pensamento crítico e criativo, linguagem mediática, relacionamento interpessoal e o saber técnico e tecnológico, fugindo à tradicional fragmentação do conhecimento em disciplinas, na senda da aprendizagem significativa, ancorada em experiências que integram a vida dos alunos.

Para além de todas as competências que os alunos têm oportunidade de desenvolver no âmbito do projeto, são também inegáveis os seus efeitos na aproximação da comunidade, mormente pais e encarregados de educação, à escola. Não raras vezes, a sua participação na vida escolar limita-se à participação nas reuniões de encarregados de educação, que lhes fornece uma visão redutora do mundo escolar.

Sendo os meios mediáticos agentes de construção social e influência, a representação que a comunidade tem da sociedade e da escola em particular advém do que vê e lê na televisão, jornais e redes sociais, conteúdos esses que obedecem demasiadas vezes a pressões comerciais de captação de audiências. Projetos escolares de relevo são secundarizados pela imprensa, mesmo a local e regional, para dar lugar a outros conteúdos porventura mais mediáticos. Assim, contrariando esta tendência, a Mário Fonseca TV estabelece a ponte entre a escola e a comunidade, dando a conhecer aspetos importantes da vida escolar, valorizando o trabalho dos profissionais e dos alunos, ajudando a construir uma cultura de respeito e apoio à educação. A participação dos pais, encarregados de educação e da comunidade em geral nas atividades escolares é incentivada e valorizada.

A relação da escola com o mercado de trabalho também beneficia com o trabalho da Mário Fonseca TV, na medida em que a divulgação do trabalho e projetos dos alunos, especialmente os dos cursos profissionais, abre portas a parcerias e colaborações com organizações locais, empresas e instituições.

Assim, para além das notícias, que permitem aos alunos trabalharem a linguagem de cariz informativo, quer seja na realização de uma voz *off* ou na apresentação de um bloco noticioso, os alunos também produzem vídeos promocionais, de que são exemplo a divulgação do Clube Erasmus, da oferta formativa do Agrupamento e os convites para que a comunidade participe nos eventos, como por exemplo na Feira de S. Martinho.

Entrevistas de natureza cultural ou que incidam sobre experiências pessoais permitem aos alunos assumirem uma postura mais expressiva, eventualmente mais emotiva, bem como alguma subjetividade na escolha das palavras. Conversas com ex-alunos e com jovens talentos das nossas escolas são exemplos deste registo.

A nossa Terra e as tradições também têm merecido destaque no que ao trabalho interdisciplinar diz respeito. A disciplina de História tem-se associado à Mário Fonseca TV para divulgar o património cultural lousadense. Palestras, programas de culinária e divulgação do património natural e arquitetónico têm merecido destaque.

A divulgação de livros lidos por alunos, corporizada na rubrica “O que andamos a ler”, tem sido feita com regularidade, com o objetivo de incentivar a leitura. Estimula-se a curiosidade do público, levantando o véu da história lida. Pela boca dos alunos, conhecemos o livro, o autor, bem como a sua opinião sincera acerca do que leu e do público suscetível de apreciar o livro em causa.

Para além deste trabalho auxiliado ou desenvolvido por alunos associados ao projeto, a Mário Fonseca TV conta também com participações individuais ou em grupo de alunos que gostariam de ver os seus trabalhos publicados na televisão escolar. São, muitas vezes, autodidatas, auxiliados pelos professores das diferentes disciplinas e pretendem divulgar o seu trabalho ou alertar para um problema. Uma experiência laboratorial de Química, um alerta sobre como proceder em caso de sismo ou um conselho para manter a saúde, são alguns dos trabalhos apresentados. Nem todos são publicados, pois têm de obedecer a critérios mínimos de qualidade de imagem e som, bem como de conteúdo.

Relativamente ao trabalho realizado em colaboração com a comunidade fora dos muros da escola, saliente-se a Câmara Municipal de Lousada, cujo programa BioEscola tem permitido trabalhar assuntos relacionados com o ambiente e a biodiversidade, uma vez que os técnicos se deslocam às escolas para formação, mas também para incentivar projetos, como a reflorestação, manutenção dos ambientes naturais e dinamização de campanhas de prevenção. Estas são oportunidades para os alunos associados ao projeto Mário Fonseca tomarem consciência de que a comunicação em ciência para ser eficaz tem de obedecer a alguns princípios. Para isso, ainda no âmbito do BioEscolas, contam com o programa “Jornalistas da Ciência”. No caso da EBS de Lousada Norte, os alunos tiveram a oportunidade de trabalhar competências relacionadas com a comunicação em ciência auxiliados por um biólogo especialista nesta área. As condições existentes na escola são excelentes para o desenvolvimento deste trabalho, visto que existe um charco, construído para albergar animais e, assim, estimular a biodiversidade. Os alunos guardiões deste charco foram parceiros no trabalho desenvolvido pela televisão escolar, bem como os biólogos da autarquia lousadense, o que permitiu a realização de reportagens, entrevistas e até pequenas encenações teatrais nas margens do charco, dinamizadas por turmas que tiveram como tema do seu projeto a água, no ano letivo anterior.

Os canais usados para transmitir os programas produzidos são as redes sociais: Facebook, Instagram, Youtube e, mais recentemente, o Tik Tok, embora este ainda se encontre em fase experimental. O objetivo é chegar a um público cada vez mais vasto, de todas as faixas etárias.

Dificuldades e desafios

Como qualquer projeto que se inicia, a Mário Fonseca TV enfrentou algumas dificuldades. Tendo nascido em 2020 na EBS de Lousada Norte, como projeto de uma turma associado à disciplina oferta de escola, DTP, o tempo revelou-se escasso para formação dos alunos e execução das ideias que iam surgindo, e os meios técnicos insuficientes e de pouca qualidade. Ainda assim, com entusiasmo, surgiram alguns trabalhos interessantes e motivadores para os alunos. Os anos que se seguiram foram de crescimento, para o qual muito contribuiu o facto de a direção do Agrupamento de Escolas Dr. Mário Fonseca ter acreditado nas potencialidades do projeto. São visões vanguardistas e não redutoras da escola que geram entusiasmo nos professores e alunos e

contribuem para escolas vivas, onde não se fossilizam os procedimentos. Saliente-se, pois, a importância do apoio galvanizador da direção e das lideranças intermédias nos projetos e neste em particular, nomeadamente da coordenação do departamento de Português. Em 2001, com mais meios técnicos e mais tempo, foi possível crescer, melhorar aspetos técnicos e comunicacionais e chegar a um público cada vez mais vasto. A Mário Fonseca TV contou com a colaboração de colegas que lecionam na escola-sede, em Nogueira, envolvendo um número maior de alunos.

Toda a colaboração dos alunos é transitória e termina no limite quando eles abandonam as escolas para entrar no mercado de trabalho ou na universidade. Por isso o grande desafio (e provavelmente uma mais-valia também) é a necessidade de envolver novos alunos no projeto, dando-lhes formação, ainda que informal. Os professores coordenadores, em colaboração com outros docentes, têm realizado esse trabalho e, felizmente, são muitos os alunos que demonstram interesse em participar no projeto, porque conhecem e valorizam o trabalho realizado pelos colegas. Neste momento, o objetivo é a criação de um clube, com um número limitado de alunos, de diferentes anos e turmas, unidos pelo gosto de dar continuidade ao projeto. A este desiderato associa-se a oportunidade de construir um espaço na biblioteca, onde funcionará o “Laboratório da Imagem”, equipado com material conseguido no âmbito de candidaturas realizadas pela biblioteca escolar e de outros programas do Plano Tecnológico para a Educação. Este espaço permitirá editar imagens, gravar noticiários, *voz off* para reportagens... As sinergias são uma mais-valia, ao possibilitarem agregar vários atores, materiais e projetos, rentabilizando-se recursos e aumentando-se a eficiência. O trabalho de parceria com a biblioteca escolar apresenta-se como um desafio para os próximos anos, pois permitirá a realização de iniciativas culturais, como tertúlias, debates e apresentação de livros, numa perspetiva mais alargada no que ao público-alvo diz respeito. Estes objetivos terão sempre um entrave: a escassez de tempo, visto que a gestão do crédito horário nas escolas está focada nas aulas, sendo as horas disponíveis para trabalhar nos clubes residuais.

Avaliação

No final do ano letivo 2023/2024, será realizada a avaliação do projeto Mário Fonseca TV, através da aplicação de questionários aos alunos, funcionários, professores, pais e encarregados de educação, para se perceber com rigor qual a perceção dos diferentes participantes sobre o conhecimento que têm do projeto, sua importância e qualidade.

Ainda que sem um documento que sistematize todos os dados, tendo em conta o *feedback* dos professores que integram os conselhos de turma, relativo aos trabalhos produzidos pelos alunos nas diferentes disciplinas, é possível afirmar que o desenvolvimento deste projeto se traduz em ganhos significativos na comunicação oral dos alunos, na capacidade de pesquisar e investigar, de trabalhar colaborativamente e no desenvolvimento da criatividade. Para além disso, proporciona-lhes um maior conhecimento sobre os media e os diferentes géneros jornalísticos, o que lhes permite um olhar mais crítico sobre os meios de comunicação social e o desempenho de uma cidadania mais interventiva.

Os alunos que integram o projeto veem também nele uma mais-valia para o desenvolvimento das suas competências de comunicação, capacidade de

empreender e analisar a realidade e os temas desenvolvidos. Um questionário aplicado a todos os alunos que tiveram algum tipo de participação na Mário Fonseca TV revelou que todos consideram que a mesma foi muito positiva para a sua formação. 80% referem que agora estão muito mais atentos às fontes da informação apresentada e aos interesses de quem a transmite. 50% dos alunos concluíram ainda que ser jornalista é uma tarefa muito complexa e 70% admitem que comunicar em frente a uma câmara é muito difícil, mas todos reconhecem melhorias na forma como se expressam oralmente, salientando dificuldades em encontrar as “palavras certas” (70%). 60% dos alunos consideram que estão mais desinibidos e comunicativos.

Conclusão

A educação para os media desempenha um papel fundamental na sociedade contemporânea, moldando a forma como interagimos com informações e influenciando a nossa compreensão do mundo que nos rodeia. À medida que a era digital continua a evoluir, torna-se imperativo que a educação para os media seja uma prioridade nas instituições de ensino. Esta abordagem holística e crítica para a literacia mediática não só capacita os indivíduos para que consigam navegar de forma eficaz e responsável pelo mar da informação, mas também fortalece a democracia, promove a diversidade e a igualdade, e ajuda a construir uma sociedade mais informada e participativa. Precisamos de cidadãos informados e críticos que estejam preparados para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades oferecidas pelos meios de comunicação e tecnologias de informação. Investir na educação para os media é investir no progresso da sociedade, na promoção da liberdade de expressão e na preservação da integridade da informação. É um investimento vital que não só fortalece indivíduos, mas também as comunidades e sociedades como um todo. É o alicerce que nos permite navegar com confiança na era digital e construir um mundo onde a informação é poder, mas também é acessível, compreensível e responsável. Portanto, é crucial que continuemos a promover e apoiar esforços para aprimorar a educação para os media em todas as áreas, a fim de colher os benefícios de uma sociedade mais consciente e informada.

Tendo em conta os resultados aferidos, no futuro, é importante envolver um número mais significativo de alunos no projeto, procurando a colaboração de docentes do Agrupamento. O objetivo principal do próximo passo, em termos de crescimento do projeto, é sensibilizar os docentes e disponibilizar-lhes formação para que possam orientar os seus alunos na realização de trabalhos em parceria com a Mário Fonseca TV. Este desiderato tem algumas limitações, principalmente no que diz respeito à escassez de tempo e falta de formação na área da educação para os media. A resolução destes problemas carece de um maior empenho por parte da tutela, no sentido de priorizar esta área, quer através da sua introdução nos programas das diferentes disciplinas, quer através da formação de professores.

No próximo anos letivo, pretende-se realizar um trabalho mais consistente no que toca à análise de resultados, incidindo na comparação dos trabalhos dos alunos realizados no início da sua participação no projeto com aqueles realizados no final do ano letivo, tendo em conta vários aspetos, como a linguagem verbal e não verbal, a autonomia, a capacidade de selecionar

informação e a adequação do conteúdo ao formato do programa escolhido. Os alunos serão também estimulados à realização de autoavaliação periódica.

Mais ambiciosa ainda, se os resultados do trabalho desenvolvido nos estimularem a isso, será a intenção de planificar atividades de educação para os media em diversos assuntos suscetíveis de serem abordados em diferentes disciplinas pelos professores.

Bibliografia

- Declaração de Grünwald sobre Educação para os Media*. Instituto Physis Educação, Cultura e Meio Ambiente, [Declaração de Grünwald sobre Educação para os Media « Instituto Physis \(wordpress.com\)](https://www.institutophysis.org/pt/declara%C3%A7%C3%A3o-de-gr%C3%BCnwald-sobre-educac%C3%A3o-para-os-media), consultado em 1 de julho de 2023.
- Duncan, B. & Pungente, J. (1989). *Media Literacy Resource Guide*. Ministry of Education.
- Martins, G. O., Gomes, C.A.S., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, T., Nery, Rui., Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação.
- Pereira, S., Pinto, M., Madureira, E. J., Pombo, T., Guedes, M. (2014). *Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Ministério da Educação e Ciência.
- Pinto, M.; Pereira, S.; Pereira, L.; Ferreira, T. (2011). *Educação para os Media em Portugal: experiências, atores e contextos*. Entidade Reguladora para a Comunicação Social.

O ESPAÇO COMO PROMOTOR DE PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS EM CRECHE

Débora Pinto, ISCE – Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo,
deboraraquel.pinto78@gmail.com

Marta Botelho de Almeida, ISCE – Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo e
Escola Superior de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa
martabotelhodealmeida@gmail.com

RESUMO: Este artigo apresenta uma reflexão crítica que tem como objetivo pensar, à luz da Pedagogia e Sociologia da Infância, as possibilidades de participação das crianças em creche, por meio da organização do espaço.

Parece lugar-comum a importância da organização do espaço para a qualidade das práticas educativas em creche. Vários estudos (Portugal, 1991; Zabalza, 1992, Formosinho, 2013, Folque, 2013, Rosa, Mata & Silva, 2016) afirmam a organização do espaço como potenciador ou inibidor de aprendizagem, bem-estar e desenvolvimento.

Essa constatação motivou a escrita deste artigo que tem como objetivo reunir, sistematicamente, a bibliografia disponível para que, assim, possamos divulgar os conceitos e definições sobre esse tema, com maior facilidade, de forma a abrir discussão e refletir sobre as práticas de duas educadoras

Metodologicamente, o artigo foi realizado através da coleta, leitura e análise de trabalhos científicos publicados, livros e artigos escolhidos por critérios pré-estabelecidos. Com uma metodologia qualitativa através da análise de evidências do trabalho de duas educadoras, notas de campo e práticas reflexivas. Insere-se desta forma na visão pedagógica das respetivas educadoras e no seu percurso profissional com a finalidade da realização de Provas de Especialista na área da Formação de Educadores de Infância. Este artigo pretende discutir o espaço na dimensão de 3º educador que este ocupa, como oportunidade a uma participação efetiva das crianças. É ainda considerado o pressuposto de que as crianças aprendem por interação, com pares e adultos e nesse sentido foi pensado como o espaço pode influenciar, proporcionar e promover essas mesmas interações. Refletindo criticamente sobre os espaços pedagógicos, após a observação, intervenção, pesquisa, análise, reflexão e a experiência de uma praxis mais aprofundada, conclui-se que estes são promotores de participação.

Palavras-chaves: Ambiente Educativo; Creche; Participação;

Introdução

“A educação deve ser reconhecida como um produto complexo de interações, muitas das quais só podem ocorrer quando o ambiente é um elemento participante” (Malaguzzi, 1997, p. 40).

Embora a importância do ambiente educativo esteja bem documentada na literatura relativamente pouco se tem escrito sobre a relação entre o ambiente educativo e a participação das crianças em idade de creche. O objetivo deste artigo é relacionar a literatura com as práticas reflexivas de duas educadoras e as suas experiências no contexto de creche.

Será o espaço promotor de participação de crianças em Creche?

Os estudos no campo do saber da Sociologia da Infância, sobre a primeira infância são limitados e o enfoque está sempre nas crianças mais velhas (Gottlieb, 2009). A questão da linguagem ou ausência dela torna a investigação um desafio que muitos/as investigadores/as ainda não conseguiram contornar. Os bebés acabam por ser, do ponto de vista da investigação, desinteressantes (idem). Fernandes e Souza defendem que o conceito de voz na infância tem de

ser olhado com lentes multifocais que permitam considerar múltiplas formas de comunicar e respeitar as diferentes linguagens das crianças. Podemos até afirmar que as crianças se constituem como um grupo etário que *ainda-não* (Casas, 1992, 2006; Barbosa, 2013) é competente ou capaz de tomar decisões que a elas lhe dizem respeito. Prevalece a proteção e observa-se uma ausência de participação das crianças que são subordinadas à vontade do adulto, nos diferentes espaços/tempos que ocupam – família, espaço educativo. Os quotidianos infantis continuam a ser caracterizados pela ausência de “voz” e ação por parte das crianças (Tomás, 2007, 2011). De facto, face à ausência de orientações específicas que definam a intervenção educativa em contexto de creche, é premente estabelecer linhas de orientação que permitam aos educadores de infância, desempenhar funções nesse contexto, monitorizar, aperfeiçoar e elevar qualitativamente a sua intervenção, com base na adoção de práticas adequadas ao desenvolvimento e participação de crianças deste nível etário. À data da escrita deste artigo, bem como as suas reflexões ainda não tinham sido publicadas para consulta pública as Orientações Pedagógicas para Creche, pelo que se assumiu o referencial das OCEPE como um contínuo de educação dos 0 aos 6 anos, conforme corrobora o próprio documento orientador. Com vista à valorização da Educação em Creche, a Recomendação 3/2011 do Conselho Nacional de Educação, veio sublinhar a importância da educação dos 0 aos 3 anos, reforçando também a necessidade de alargar o “Direito à Palavra” aos mais pequenos, tal como refere Vasconcelos (2012, p.9) é fundamental “reconhecer a enorme competência da criança para explorar, para descobrir, para comunicar, para criar, para construir significado, é fundamental escutar as crianças destas idades, nas suas modalidades diversificadas de expressão. Consequentemente, com a Convenção sobre os Direitos das Crianças, reconhecemos-lhe o direito à palavra, à escuta e à participação efetiva. Deverão encontrar-se formas novas e mais criativas para garantir o direito à palavra dos mais pequenos, interpretando as suas tentativas de expressão e respeitando a sua vontade, necessidade de autonomia e de exploração independente.”

Neste sentido, o presente artigo pretende contribuir para a reflexão sobre a relação entre o espaço e a participação das crianças de creche.

A creche é para muitas crianças um dos primeiros contextos educativos durante uma fase crítica do seu desenvolvimento. Bronfenbrenner (1979) sublinha a importância de se olhar para os contextos naturais de modo a compreendermos as condições de desenvolvimento das crianças.

Reconhecendo que a creche constitui o primeiro contexto organizado, exterior ao seu círculo familiar, no qual a criança poderá ter as suas primeiras experiências de socialização e de ambiente educativo mais formal, esta deve constituir-se como um prolongamento da família e como uma resposta social onde a criança deve ser acolhida, amada e respeitada na sua originalidade e ajudada a crescer harmoniosamente, tal como define o Guião Técnico da Direção Geral de Ação Social (Rocha, Couceiro, & Madeira, 1996)

A investigação indica que as experiências iniciais dos bebés e crianças ao longo dos seus primeiros anos, têm um impacto determinante no seu desenvolvimento subsequente (Brazelton & Greenspan, 2002, p.12). Pinto, Grande, Novais e Bairrão (2005) defendem que os cuidados adequados durante a primeira infância trazem benefícios para toda a vida. Se a creche é um contexto socialmente significativo na educação da criança, importa conhecer a sua qualidade e saber em que medida o contexto de creche pode ter um papel determinante no

desenvolvimento das crianças se considerada como o primeiro pilar da “socialização pública das crianças” (Sarmento, 2006)

A intencionalidade de um/a educador/a exige-lhe que reflita sobre as concepções e valores intrínsecos à sua prática, sendo que esta intencionalidade lhe permite atribuir sentido à sua ação, saber porque faz e para o que faz e quais as suas finalidades (Silva et al., 2016). “Construir e gerir o currículo exige, assim, um conhecimento do meio e das crianças” (Silva et al., 2016, p. 13) que é suportado através das observações que o/a educador/a faz, das vozes das crianças, dos documentos produzidos pelas mesmas e pela participação e envolvimento das famílias e da comunidade envolvente. Roldão (2002) ao descrever a definição de currículo diz-nos que este é um conjunto de situações, aprendizagens proporcionadas ou dinamizadas pela instituição escolar, para a promoção de um leque variado de aprendizagens, que incluem a aquisição de conhecimento, o desenvolvimento de competências, a promoção de valores e a vivência de práticas

É intenção destas investigadoras considerar as crianças, de facto, sujeitos com voz e direitos, contrapondo uma visão tradicional da criança, à parte da sociedade, como alguém guiado por outrem, como se observa, na maioria dos espaços educativos e públicos da infância, onde as crianças são desconsideradas pela sua negatividade instituinte (Sarmento, 2012). Em suma, com este artigo, ambiciona-se contribuir para a reflexão acerca da importância para o desenvolvimento das crianças de uma intervenção pedagógica promotora de participação durante os três primeiros anos de vida, retirando implicações suscetíveis de ser aplicadas no âmbito da política educativa da infância em Portugal.

Metodologia

Metodologicamente, o artigo foi realizado através da coleta, leitura e análise de trabalhos científicos publicados, livros e artigos escolhidos por critérios pré-estabelecidos. Através de uma metodologia qualitativa, utilizando instrumentos de recolha de evidências do trabalho de duas educadoras, notas de campo e práticas reflexivas. Utilizou-se simultaneamente um método de investigação bibliográfica, que ajudou a compreender o processo de maturação, desenvolvimento e aprendizagem da criança a partir da organização do espaço educativo da creche. Insere-se desta forma na visão pedagógica das respetivas educadoras e no seu percurso profissional com a finalidade da realização de Provas de Especialista na área da Formação de Educadores de Infância.

A escolha das técnicas e instrumentos de recolha de dados deve-se inscrever no conjunto dos objetivos e do dispositivo metodológico do que se investiga (Quivy, 2003), em conjunto com o do grau de implicação da criança no processo de investigação (Soares, Sarmento & Tomás, 2005), a recolha de dados passou pela combinação de diferentes técnicas: (i) observação [por vezes participante, outrora não participante] como componente base de todo o processo, (ii) entrevista realizada às crianças, (iv) entrevista às educadoras participantes e (v) análise documental. Desta forma, os instrumentos utilizados foram (i) as notas de campo, (ii) as reflexões diárias, (iii) o guião da entrevista e dos questionários e (iv) o registo fotográfico.

Por todas estas condições, de acordo com Sarmento (citado por Tomás, 2011), a investigação em contexto escolar só é possível quando as crianças e, neste

caso, os educadores são mobilizados como parceiros ativos do projeto, isto é, todos os intervenientes devem estar plenamente envolvidos na investigação. É um estudo de natureza qualitativa e interpretativa, considerando que teve como objetivo “a compreensão do significado ou da interpretação dada pelos próprios sujeitos inquiridos” (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990, p. 175). A abordagem qualitativa permite, também, uma maior aproximação e colaboração entre o investigador e os indivíduos que desenvolvem o trabalho no terreno (Lessard-Hébert, 1994, citado por Tomás, 2011).

Segundo Pontes (2002), a investigação é uma maneira de construir conhecimento bastante privilegiada. Para Nascimento (2010, citada em Amaral, 2018, p.25), a investigação é “um questionamento crítico que nos permite ultrapassar a sensação de vazio, de indefesa, de solidão, perante a consciência global das contradições do mundo em que vivemos”. (p.107) Assim, foi essencial direccionar este artigo segundo uma investigação de cariz qualitativa, tendo por apoio a observação, instrumento essencial para uma recolha eficaz de dados para a reflexão. Como Aires (2011) declara: “o investigador confronta-se com o desafio de se situar historicamente, de saber gerir a diversidade e o conflito que esta nova perspetiva lhe cria e de a adotar como ponto de partida do seu projeto de pesquisa” (p.18).

No âmbito desta metodologia qualitativa, tal como afirmam Bogdan e Biklen (1994) “(...) a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (p.47). Uma investigação qualitativa consiste num estudo descritivo de fenómenos que possuem uma falta de objetividade, “uma vez que se centram em contextos singulares e nas perspetivas dos atores individuais” (Afonso, 2014, p.18), e o foco consiste na construção de conhecimento (Meirinhos & Osório, 2010). Neste sentido, Alves e Azevedo (2010) referem que as temáticas e a finalidade de investigações desta natureza pressupõem um carácter interpretativo, de forma que o investigador reflita e compreenda o objetivo em estudo. Tendo em conta a finalidade do presente artigo e as suas particularidades, a natureza da presente investigação assentou numa metodologia qualitativa, uma vez que o objetivo esteve relacionado com a interpretação e valorização de fenómenos sociais no seu contexto natural, em creche, com o intuito de compreender e interpretar comportamentos, experiências e crenças dos participantes. Procurou-se também observar e compreender a realidade, privilegiando o contacto direto com o meio natural dos sujeitos, estando em constante reflexão e interpretação para a construção de conhecimento (Pereira & Duque, 2013).

Segundo Aires (2011), de forma a ser possível a extração de informação através de um contacto direto, num determinado contexto, podemos utilizar como fonte direta a observação. A mesma autora revela que esta é uma técnica de investigação que se pode “transformar numa poderosa ferramenta de investigação social quando é orientada em função de um objetivo formulado previamente” (p.25). Foi através desta premissa que foi construído este artigo, confrontando e relacionando as observações dos contextos com o referencial teórico existente, promovendo reflexão e construção de novos contextos. Os dados recolhidos, fazem parte da prática diária destas duas educadoras, sendo a base da sua reflexão e ação.

A presente reflexão, que parte dos discursos de duas agentes socioeducativas, não pretende generalizar os resultados, mas antes compreender as perspetivas que este grupo específico, composto por duas educadoras de contextos

educativos diferentes, têm acerca das crianças pequenas, do espaço e da sua participação em creche.

Ambiente Educativo e Espaço

“As crianças não estão isoladas nem são impermeáveis aos contextos onde se movem, nem os contextos são imunes às crianças” (Tomás, 2008, p. 391)

O ambiente educativo incorpora não só o espaço, como o tempo, os materiais e ainda as relações interpessoais. Bronfenbrenner, diz que o ambiente educativo “apresenta como factores (...) o tempo, o espaço, as relações e papéis interpessoais.” Numa perspetiva sistémica e ecológica em que “esta abordagem assenta no pressuposto de que o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive.” (OCEPE, 2016). O ambiente educativo não é algo isolado, faz parte de todo um conjunto de fatores que visam dar resposta a todas as necessidades educativas, podendo ter duas influências: direta e indireta. A direta é quando o ambiente educativo está ligado às facilitações, limitações, provocações ou impedimentos de uma determinada aquisição e a indireta diz respeito a outros fatores que não o ambiente.

É importante compreender que existe uma distinção entre o conceito de espaço e ambiente, uma vez que, variadas vezes, estes dois conceitos são utilizados como sinónimos, no entanto, como vamos observar, possuem atribuições e características distintas. Segundo Forneiro (1998) “o termo espaço compreende o espaço físico, local caracterizado pelos materiais, objetos, equipamentos . . . já o termo ambiente é descrito como o conjunto do espaço físico e as relações que nele se estabelecem” (p. 232). O ambiente educativo constitui-se, então, como suporte do desenvolvimento curricular e devemos ter presente que “o ambiente é um educador à disposição tanto da criança como do adulto. Mas só se estiver organizado de um certo modo. Só será isso se estiver equipado de uma determinada maneira” (Zabalza, 1998b, p. 239).

Assim, quando nos referimos à organização do ambiente educativo, não falamos apenas no espaço físico que as crianças dispõem, mas também num espaço que é “constituído por diferentes sistemas que desempenham funções específicas e que, estando em interconexão, se apresentam como dinâmicos e em evolução” (Silva et al., 2016, p. 21). As relações que se estabelecem em Creche não têm só que ver com a criança, mas, também, com a família e o meio envolvente, estando todos relacionados entre si. Para Vasconcelos (2007) a escola é um *locus* fundamental de educação para a cidadania de uma importância cívica fundamental, não como uma «antecâmara para a vida em sociedade», mas constituindo o primeiro degrau de uma caminhada que a família e a comunidade enquadram.”

De facto, para uma real democratização da cidadania na creche, é fundamental a reconceptualização da visão de creche de um espaço centrado apenas no cuidado, para um espaço de direitos, de oportunidades, de participação, de aprendizagens holísticas para as crianças.

Recorrendo a Forneiro (1998), podemos dizer que o ambiente é um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que se relacionam. A autora apresenta o ambiente estruturado em quatro dimensões bem definidas, relacionadas entre si: dimensão física, dimensão funcional, dimensão relacional e dimensão temporal.

A dimensão física refere-se ao “aspecto material do ambiente” (Forneiro, 1998, p. 233), compreendendo as suas condições estruturais e a organização dos objetos (mobiliário, materiais, elementos decorativos). A dimensão funcional diz respeito à forma como são utilizados os espaços e qual o seu objetivo e forma de utilização. A dimensão temporal, segundo a autora, “refere-se à organização do tempo, e, portanto, aos momentos em que são utilizados os diferentes espaços” (p. 234).

Por fim, a dimensão relacional prende-se às relações que se estabelecem, que dizem respeito aos modos de acesso aos espaços, regras de utilização e a participação do/a educador/a nas atividades que as crianças realizam. Cada uma destas dimensões inclui elementos que podem existir por si só, mas o ambiente só é potencializador se todos eles se relacionarem entre si. Analisando o que foi referido anteriormente, podemos entender o ambiente educativo como uma construção social, que envolve a participação de toda a comunidade escolar (órgãos de gestão, profissionais, pais/famílias e crianças).

Para organizar o ambiente educativo tem de se ter consciência de alguns aspetos importantes como, i) acolher múltiplas relações e interações e que potencialize aprendizagens variadas; ii) ser um ambiente físico e psicologicamente seguro e que promova o bem-estar; iii) pluralidade e diversidade de oportunidades de aprendizagem; iv) forma de combater as desigualdades sociais e culturais; e v) proporcionar uma educação justa e equitativa. (Azevedo, Marques & Baptista, s.d.). O educador, que é o principal organizador do ambiente educativo, tem de o adaptar a cada grupo, com o pressuposto que cada criança é uma criança e que tem o direito de participar e a ser tida em consideração nas decisões que lhe dizem respeito. Portugal (2010) defende que na creche temos de garantir que as experiências e as rotinas diárias das crianças são asseguradas com a satisfação das suas necessidades, reunindo as condições básicas para a criança conhecer bem-estar geral, e assim garantir um melhor desenvolvimento e um sentido de segurança e autoestima. É fundamental a creche apresentar grupos pequenos de crianças e existirem educadores sensíveis, calorosos, estimulantes e promotores da autonomia, tudo isto coloca a criança num ambiente propício ao seu desenvolvimento. (Portugal, s.d.)

O ambiente educativo deve ser um reflexo de uma criança competente, ativa e participativa, a sua organização promove interatividade e interdependência entre si e as decisões a nível da organização dos espaços e dos materiais têm impacto decisivo nas interações e relações que se desenvolvem e também da profundidade das aprendizagens que as crianças realizam. (Azevedo, Marques & Baptista, s.d.).

Cardona (2007), também nos diz que “o processo ensino-aprendizagem depende em grande parte da forma como o trabalho é planeado, da organização do ambiente educativo, da forma como esta condiciona a organização do grupo, da forma como a partir desta organização se dinamizam as atividades possíveis de serem realizadas pelas crianças” (p. 11). De facto, o ambiente em que a criança se encontra é importante, pois é nesse mesmo ambiente que a criança irá alargar os seus conhecimentos e, assim, tirar partido das “trocas entre os diferentes elementos do grupo, a interação social, a exploração e aprendizagem” (Vasconcelos, 1998, p. 147). Segundo Cunha (2013), não existe um “modelo

ideal” de organização do espaço, pois este é organizado em função do grupo de crianças que cada educador/a acolhe.

Neste sentido, o espaço deverá torna-se flexível, cómodo e estimulante, de modo a “facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas” (Portugal, 2012, p. 12.). De acordo com Cardona (1999), as salas são organizadas de modo a permitir às crianças a escolha de diferentes tipos de atividades. O facto de reconhecermos que a criança é um ser capaz de fazer escolhas e tomar decisões, é um princípio a ter na planificação do espaço (Hohmann & Weikart, 2011).

Segundo Azevedo, Marques e Baptista, as crianças têm de ser ouvidas para que a intervenção educativa seja coerente, aqui o educador agrega as suas intenções psicológicas com os interesses e necessidades do seu grupo e atende à realidade dos seus contextos familiares e culturais. O espaço ainda deve ser versátil e flexível, na medida em que o educador deve adaptar o mesmo, às necessidades e interesses do grupo que estão em constante mudança. Para esse fim, o educador deve permitir que as crianças participem nesta organização, através da partilha de sugestões para melhorar o mesmo (Silva et al., 2016).

A forma como o espaço está previamente organizado deve fornecer experiências facilitadoras de aprendizagens para o grupo no geral, bem como para a criança de forma individualizada. Esta organização de espaço que se pressupõe estimulante, é hoje em dia uma das maiores inquietações dos profissionais de educação, sendo que o importante é que as crianças que usufruem do mesmo consigam não só ver a sua organização, bem como a sua forma de utilização permitindo que a mesma seja um suporte ao desenvolvimento curricular. Ainda assim é fundamental que seja permitido às crianças fazer, escolher e aprender, “A organização do equipamento tem de ser suficientemente funcional e acessível às crianças, para que estas consigam encontrar sozinhas aquilo de que necessitam para o desenvolvimento das actividades que escolheram” (Cardona, M. 1992, p. 12).

Por fim, é possível afirmar que garantir e diversificar a igualdade de oportunidades, responder aos interesses e necessidades educacionais da criança e do grupo, criar situações de socialização e comunicação, possibilitar a criança em realizar escolhas e tomar decisões e promover uma aprendizagem ativa a partir das ações das crianças, são basilares na conceção e organização do espaço em educação pré-escolar. (Post & Hohmman, 2019)

O espaço como promotor de participação de crianças em creche- prática reflexiva

“Sendo a creche um local de vida, de trabalho e de aprendizagem/cultura para adultos, crianças, o espaço deverá ser pensado em função das crianças, mas também dos adultos, e ser espelho da vida dos grupos que o utilizam. Fazer das salas de creche um encontro de culturas significa envolver as famílias no arranjo do espaço e dos materiais, enriquecer o espaço com obras de arte de diversos artistas e representando diversas culturas.” (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015)

Segundo Assis e Fuertes (2014), no que diz respeito à qualidade das creches e jardins de infância, para que estes tenham um impacto positivo nas crianças, relativamente ao seu bem-estar e desenvolvimento, a qualidade deverá ser muito boa ou excelente. Para tal, são necessários profissionais qualificados e empenhados, a existência de um currículo organizado em parceria com a comunidade e famílias, assim como um currículo onde se integrem todos os domínios do desenvolvimento em educação de infância. De acordo com as autoras, a qualidade em creche é uma construção que depende da oportunidade dada à criança de participação ativa na construção da sua identidade, autonomia e autodeterminação.

Como referem Oliveira-Formosinho & Araújo (2013) “O ambiente físico e material das salas em creche deverá refletir a crença na competência participativa da criança e criar múltiplas oportunidades ao nível dos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.” (p.30)

A organização do espaço em creche deve em primeiro lugar corresponder a princípios e finalidades educativas. Um espaço sem intencionalidade será sempre um espaço vazio. “A creche apresenta-se como um espaço em que as crianças que nela estão, sujeitos de direitos, têm para viver sua infância na contemporaneidade. Como tal, têm de tornar-se um lugar de vivência dos direitos das crianças, para que os reafirmem em suas ações.” (Agostinho, 2003)

Na prática um dos aspetos que mais se valoriza, na organização do espaço, é a possibilidade de participação da criança. Um espaço que permite agência e participação é um espaço que promove os direitos das crianças, que amplia os repertórios culturais e de conhecimento das crianças, é um espaço facilitador e promotor de relações. “Pensar o espaço da creche, a forma como ele se torna lugar socialmente construído pelas crianças e adultos que o habitam, exige que incluamos as crianças, que consideremos suas manifestações e expressões e seus pontos de vista, concebendo-as como seres sociais plenos, com especificidades próprias desta etapa da vida.” (Agostinho, 2003) Pensar desta forma, desafia o nosso poder adulto e é nesse sentido que consideramos que a organização de um ambiente pode e deve acontecer quando as crianças já estão em contacto com o mesmo, para dessa forma as crianças poderem participar na sua construção, poderem conhecer e explorar as suas potencialidades e o educador conseguir ir ao encontro dos seus interesses.

O espaço deve ainda ser flexível e ter sentido para as crianças, sendo possível a sua alteração e reorganização, consoante os interesses do grupo. Assim o espaço pode ser reorganizado ao longo do ano, partindo de propostas das crianças ou suas famílias, da observação e notas de campo do educador, em função das brincadeiras das crianças, uma vez que estas são capazes de demonstrar as suas preferências e gostos. Os espaços precisam de ter em consideração a ação da criança sobre o mesmo, possibilitando mais interações, mais descobertas e consequentemente mais aprendizagem.

Compreende -se que a organização do espaço, por si só, não garanta a qualidade da educação em creche, mas acreditamos que é a partir dele que as crianças têm a possibilidade de ampliar o seu repertório cultural e o seu stock de aprendizagens e conhecimentos. O espaço em si, os materiais que existem ou até mesmo a decoração que este possa ter, não faz dele um desafio à aprendizagem ou desenvolvimento das crianças, é antes a interação da criança com este mesmo espaço e materiais que potencia essa aprendizagem e desenvolvimento. Um espaço que provoca, que promove a interação, que

respeite a criança e que permita o acesso à cultura é decisivo para uma maior ou menor participação por parte das crianças.

Um espaço organizado e provocativo, com materiais ao acesso de todos, com expositores que são espelho das produções das crianças, que trazem a “dimensão de autoria, evocando nos adultos e nas crianças a identidade de coletivo para a qual queremos que as crianças caminhem” (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015) é um espaço que inclui adultos e crianças numa dimensão acolhedora e com reconhecimento da agência de cada um (adultos e crianças). Diante de um espaço que cumpra com o acima descrito, garante-se a participação das crianças, uma vez que por si só o espaço desperta para a autonomia e para um ambiente democrático onde a criança com acesso a materiais e recursos, pode escolher o que quer fazer, onde quer estar, com quem quer interagir. Segundo Trezzi e Rosa, 2020 “além do espaço físico favorecer a autonomia dos bebês, o *professor* deve atuar de forma favorável a essa autonomia, deixando-os livres para as descobertas do dia-a-dia, com os objetos expostos ao alcance deles - sempre com a supervisão do educador.”

A percepção do espaço como promotor dos direitos das crianças deve ser um aspecto primordial na organização do mesmo. Pensar um espaço que permita à criança explorar, sentir, brincar, comunicar, olhar, criar, inventar, arriscar, modificar é fundamental para garantir os direitos das crianças pequenas.

Falar em direitos é também pensar o espaço com diferentes áreas e zonas que garantam o conforto, o descanso e até a intimidade da criança. Como afirma Folque, Bettencourt e Ricardo (2015) “o espaço comum que protagonizamos contém, igualmente, espaços de intimidade e de utilização individual, onde a criança pode determinar as regras do seu funcionamento, como, por exemplo, espaços para se esconder e estar sozinha.” (p.23)

Nesta perspectiva, considera-se também importante a existência de objetos ou brinquedos individuais para cada criança, que são propriedade privada da criança e sobre os quais é ela quem decide a quem e quando emprestar. A escolha de materiais é também espaço de reflexão uma vez que o educador deve pensar esses mesmos materiais com intencionalidade. Os materiais colocados à disposição das crianças devem fazer sentido ao grupo de crianças daquele espaço. É importante procurar materiais que façam parte do mundo social da criança, materiais que refletem a sua e outras culturas, materiais associados à vida quotidiana e que permitam atividades e explorações de ampliação cultural e do conhecimento do mundo.

Considera-se que um espaço vivido e participado pelas crianças, longe da ideia de um espaço decorado e preparado pelo adulto, é um espaço mais humanizado e que garante os direitos das crianças. Compreende-se também que apenas uma mudança de abordagem do adulto, de uma perspectiva tradicional para uma perspectiva socio construtivista e com vista à agência da criança, permite uma organização do espaço com vista à participação. A participação de bebês e crianças pequenas depende diretamente da postura e ação do adulto. Quando o adulto compreende o espaço como promotor de agência e participação das crianças, é capaz de o transformar não sozinho, mas com as crianças.

Segundo Oliveira-Formosinho (2006), a observação torna-se essencial no decorrer das atividades das crianças, ao longo do espaço sala, de maneira que o/a educador/a possa usar os resultados dessa observação para poder realizar alterações nas áreas de interesse e/ou nos materiais. Brickman e Taylor (1996) corroboram, afirmando que “uma das responsabilidades mais importantes dos

adultos que ensinam crianças é criar e manter um ambiente físico que encoraje as brincadeiras ativas” (p. 151), tendo o/a educador/a de infância o papel de proporcionar um ambiente seguro e promotor de aprendizagens significativas. Para isso, deverá definir um conjunto de intenções e estratégias que levem a cabo as necessidades do grupo de crianças. Em suma, um ambiente educativo de qualidade é um ambiente potencializador das características individuais de cada criança, em que os adultos observam as crianças, se focalizam nas suas capacidades e providenciam, ainda, um apoio consistente às ações, interesses e atividades das crianças – a criança tem “voz” (criança no centro e agente do seu conhecimento).

Tomás (2007) afirma que “a participação das crianças é um meio de aprendizagem com valor em si mesmo e um direito fundamental da infância que reforça os valores democráticos” (p. 56), como tal a criança deve ser vista como sujeito e agente do seu desenvolvimento e aprendizagem e cabe a nós, adultos, sabermos dar espaço e tempo às crianças, para que estas partilhem os seus saberes e opiniões.

(RE)Criar Espaços – para alavancar novas dinâmicas

Com base em observações e reflexões foi construída uma apropriação de detalhes e evidências que permitiram a estas duas educadoras, recriar espaços confrontados com teoria e práticas. Estas observações foram depois complementadas com as respostas obtidas através da pesquisa e do contacto com outros estudos. Através da articulação entre observações realizadas, da intervenção e do referencial teórico, encontraram-se eixos que permitiram responder à inquietude destas profissionais e planear novos contextos. Segundo Máximo-Esteves, (2008, p. 88), o objetivo das observações é de “registar um pedaço da vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto”. Também tem como objetivo refletir sobre o contexto, no sentido que através delas, “que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150).

Assim, a organização do ambiente educativo reflete as intencionalidades educativas negociadas entre o educador e a criança, sendo o papel do educador “o de organizar o ambiente e o de escutar, observar e documentar a criança para compreender e responder, estendendo os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura.” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 32)

“A participação apresenta-se, então, como condição absoluta para tornar efetivo o discurso que promove direitos e, assim, a promoção dos direitos de participação assume-se como um imperativo para concretizar a criança como sujeito de direitos.” (Tomás, 2007, p. 51).

A partir de uma prática pedagógica sustentada, refletida e investigativa pode-se aferir que em creche há a possibilidade de construir espaços que promovam a participação.

Para que o educador consiga dar voz à criança e envolvê-la em todo o processo, é fundamental que valorize o observar e registar para perceber quais os interesses e necessidades de cada criança, rever a sua prática e aplicá-la consoante a voz da criança. “... a análise e interpretação sistemática da documentação pedagógica é uma estratégia de monitorização essencial para garantir que os direitos da criança (direitos de aprendizagem e participação na

vida da sala) sejam instituídos no cotidiano educativo.” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017, p. 125). Ou seja, só através de uma boa documentação pedagógica conseguimos dar resposta e garantir que os direitos de participação das crianças ao nível de exprimir as suas opiniões e ter em conta as mesmas são cumpridas. Neste sentido, é crucial perceber que, “documentação pedagógica é o processo para registar a aprendizagem – a aprendizagem das crianças, mas também a aprendizagem dos profissionais e a dos pais.” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 32).

Nesta reflexão de duas educadoras foi possível encontrar eixos que foram respondendo às inquietudes reflexivas, conseguindo articular as observações da prática com o referencial teórico.

Segundo Gusmão (1999, p.7), As crianças habitam o mundo a partir de uma alteridade que interpela a pensar e a pesquisar sobre esse horizonte demarcador de sua geração e sua linguagem por relação aos adultos, mas agora também por relação a outro-crianças, pois o outro, qualquer que ele seja, é, como afirma Morin (2002, p. 77), — ao mesmo tempo, semelhante e dissemelhante; semelhante pelos traços humanos ou culturais comuns; dissemelhante pela singularidade individual ou pelas diferenças étnicas. A cultura e a alteridade são componentes que se encontram interligados em todos os momentos. A alteridade, entendida como uma capacidade de reconhecimento e respeito pelo outro, deve ser desenvolvida de uma forma contínua, pois não é algo considerado simples para o ser humano, principalmente nos seus primeiros anos de vida. A alteridade é reconhecida como algo fulcral para a formação de uma sociedade justa, equilibrada, democrática e tolerante. Segundo Tomás (2007), a criança interpreta o mundo, pensa e age de uma forma muito própria. Esta sua capacidade é entendida como algo progressista, levando-nos a olhar para a criança de uma forma completamente distinta. Estas conjeturas levam a um término epistémico perante o modo de como que se olha para a criança.

Numa reflexão conclusiva, entende-se por ambiente educativo toda a envolvente física (todo o espaço que envolve a criança), seja este dentro ou fora da sala - desde o grupo, a equipa pedagógica, a instituição, à disposição das áreas na sala, até, a rotina diária é considerada parte da organização do ambiente educativo, bem como as relações interpessoais. Como já foi dito anteriormente, Zabalza (1992) refere o ambiente educativo enquanto um contexto de aprendizagem, “constitui uma rede de estruturas espaciais, de linguagens, de instrumentos e, conseqüentemente, de possibilidades ou limitações para o desenvolvimento das atividades formativas.”. É neste sentido que o educador deve estar atento, de forma que o ambiente proporcione bem-estar, e boas relações interpessoais, sem esquecer, e, de igual forma importante, deverá ser um espaço favorável à aprendizagem e autonomia, pois as crianças encontram-se num processo de construção da sua identidade, movimenta-se agilmente e cria as relações com as coisas e com os outros, sendo aqui importante também a segurança física e afetiva. O espaço deverá proporcionar segurança à criança para que esta tenha iniciativa e possam ser ultrapassadas as inibições que possam existir. Com isto, não se deve descuidar, também de um dos aspetos mais importante a ter em conta, que é o de o ambiente educativo ser acolhedor, para que cada criança e adulto se sinta confortável, bem, e que permita a serenidade, o livre movimento e expressão. Um ambiente educativo, bem estruturado e refletido, será um grande potenciador de oportunidades, tal como Zabalza (1992) afirma, “é uma condição externa que favorecerá ou dificultará o

processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas. Será facilitador, ou pelo contrário limitador (...).” (p.120).

A promoção da participação dos bebês requer, um sistema estável de relações de interações adulto-criança, ou entre pares, enquanto promotoras de atos de socialização. Tal como mencionam Richter e Barbosa, (2010) “os seres humanos, ao nascerem, trazem como condição de sobrevivência a necessidade e o desejo de se relacionar e de se comunicar com os outros” (p.86). É a partir destas relações que a criança desenvolve a sua cultura e influencia a cultura dos outros, reconhecendo os padrões sociais que lhes estão inerentes, a partir da reprodução interpretativa das suas vivências experienciadas.

Será fundamental Re-criar espaços, espaços que possibilitem a efetiva participação. Assim, a observação, a escuta, a análise documental e o diálogo apresentam-se como estratégias fundamentais, para as agentes socioeducativas, compreenderem, ouvirem e respeitarem efetivamente as crianças, as suas perspectivas e os seus pontos de vista.

Em modo de conclusão, como argumenta James (citado por Ferreira & Nunes, 2014), pesquisar a infância requer “explorar a natureza da voz atribuída às crianças, como esta molda e reflete o modo como a infância é entendida e, portanto, os discursos no âmbito dos quais as crianças se localizam em qualquer sociedade” (p.118). Assim, importa compreender que a participação não está, nem pode estar, restrita a um contexto espacial específico, isto é, a participação da criança não pode ocorrer apenas nos momentos de “escolha livre” ou de propostas nos espaços exteriores à sala de atividades. A participação da criança deve ser reconhecida nas suas ações e interações com a sociedade, num meio social e cultural que a apoie e que a reconheça enquanto competente e detentora de um *stock de conhecimentos*, que lhe permite influenciar e aperfeiçoar o “mundo” que a rodeia.

Foram recriados espaços nos contextos destas duas educadoras:

- Espaços como espelhos de culturas e estéticas, onde as produções das crianças puderam desde logo assumir, ao serem expostas dignamente, a dimensão de autoria, evocando assim nos adultos e nas crianças a identidade de autor para a qual queremos que as crianças caminhem. (Folque, Bettencourt e Ricardo, 2015);
- Espaços que promovem a participação de todos, seja através da escolha dos objetos, brinquedos e materiais que queriam usar, seja através da escolha das possíveis atividades que se encontravam disponíveis;
- Espaço de encontros e convivência geracional – onde todos foram incluídos: famílias diretas e alargadas, crianças de outras salas, adultos e comunidade educativa;
- Espaços com áreas, nomeadamente um espaço de biblioteca, uma área de faz-de-conta, um espaço de descanso, uma área com materiais da natureza (início a um espaço de ciências), um atelier de artes, uma área de construções com materiais estruturados e não estruturados de fim aberto, podendo a criança escolher em área deseja estar/explorar;
- O espaço exterior com contacto com a natureza foi organizado e ficou à disposição das crianças diariamente, podendo a criança escolher estar ou não no exterior, uma vez que acreditamos que “é fundamental que

rompamos os medos e as inseguranças que levam a reter dentro das instituições as crianças, principalmente as mais novas. Os contactos das crianças pequenas com a comunidade são essenciais para construir o sentido de pertença ao território de que fazem parte.” (Folque & Bettencourt, 2018, p. 123)

- Espaços que promoveram a autonomia e a participação das crianças;
- Espaços que envolveram as famílias nas mais variadas formas.
- Espaço versátil, flexível e que se renova – com diferentes provocações, ambientes preparados que evocaram inovação e promoveram a curiosidade das crianças, espaços que se adaptaram às diferentes necessidades dos grupos e/ou propostas das educadoras.

Em suma, foi objetivo destas educadoras organizar um espaço que, como diz Rui Grácio, **provoca, permite e promove**.

Procurando encontrar uma conceção de participação, Tomás (2011) afirma que, “participar significa influir diretamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objetivos pretendidos e que resultam de um processo híbrido.” (p. 105)

É importante ressaltar a simbiose existente nos referenciais teóricos da sociologia e da pedagogia da infância sendo constante o diálogo entre estas duas áreas do saber. Partindo da compreensão de que as propostas educativas para a educação de infância se sustentam nas teorias científicas e tendo em vista a expansão da sociologia da infância, é importante referir que ambas não se confundem, sendo este diálogo permanente. A Sociologia da Infância permite refletir mais a fundo sobre a participação das crianças. Ambas as vertentes compreendem as crianças como sujeitos sociais e de direitos, cujos conhecimentos de mundo, culturas e modos de vida devem ser respeitados no contexto educativo e na sociedade em que estão inseridas.

Sendo o espaço facilitador desta participação é crucial que em creche se Recriem espaços de forma a alavancar novas dinâmicas, garantindo assim a participação.

“Um espaço com ar e luz, acolhedor e com materiais interessantes para serem explorados, fornece uma mensagem clara: Nós preocupamo-nos, este é um lugar para crianças.”

Vasconcelos, 1991

Referências

- Amado, J. (2014). Manual de investigação qualitativa em educação (2a ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Assis, M. & Fuertes, M. (2014) Estudo exploratório sobre as representações dos pais relativamente à educação em creche. *Interações* NO.30, PP. 138-158
- Azevedo, A., Marques, L., Baptista, M. (s.d.). A organização do espaço e dos materiais refletem os Fundamentos e Princípios da pedagogia para a infância?
- Agostinho, K. A. (2003). O espaço da creche: que lugar é este?
- Aguiar, C., Bairrão, J. & Barros, S. (2002). Contributos para o estudo da qualidade em contexto de creche na Área Metropolitana do Porto. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 5, 7-28.
- A., & Hohmann, M. (2019). O Currículo Pré-Escolar Highscope. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto editora.
- Brofenbrenner, U. (1979). The ecology of human development. Cambridge Mass: Harvard University Press.
- Cardona, M. J. (1999). O Espaço e o tempo no jardim de infância. *Pro-Posições [Revista da Faculdade de Educação/UNICAMP]*, 10, 1 (28), 132-139.
- Cardona, M. J. (2007). A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam! *Cadernos de Educação de Infância*, 81, 10-16.
- Coutinho, A. (2002). Educação infantil: espaço de educação e cuidado. Florianópolis.
- Coutinho, A. (2010). A ação social dos bebés: um estudo etnográfico no contexto da creche. Minho: Instituto de educação. Tese de Doutoramento
- Costa, D. (2021). Estratégias na organização do ambiente educativo para uma Educação para a Cidadania. Tese de Mestrado, ISCE, Lisboa. Disponível em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/39379/1/D%C3%A9bora%20Costa.pdf> Epstein,
- Duque, B., & Pereira, M. (2013). Investigar em Educação: Dois olhares em Construção. *Interações* (27), 31-43. <https://doi.org/10.25755/int.3402>
- Folque, A., Bettencourt M. & Ricardo M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. Nr.3 – 6ª Série, 13-34.
- Folque, M. A., & Siraj-Blatchford, I. (1996). Parents` view of quality in early childhood services in Portugal. *International Journal of Early Childhood*, 28, 2, 37-48.
- Forneiro, L.I. (1998). A organização dos espaços na educação infantil. In Zabalza, M. A. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Fuertes, M. (2010). Se não pergunta como sabe? Dúvidas dos pais sobre a educação de infância. In *Estudos Educacionais: Da Investigação à Formação – CIED*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa/Instituto Politécnico de Lisboa.
- Gottlieb, A. (2009). Para onde foram os bebés? Em busca de uma Antropologia de bebés (e de seus cuidadores). *Psicologia USP*, 20(3), 313-336.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, P.D. (1979). A criança em acção. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart D. (2011). Educar a criança. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., & Chard, S. (2009). A Abordagem por Projectos na Educação de Infância. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (4ª ed., pp. 110-138). Porto Editora.
- Marchi, R. (2017). A criança como ator social – críticas, réplicas e desafios teóricos e empíricos. *Práxis Educativa Ponta Grossa*, v. 12, n. 2, 617-637.

- Portaria nº 262/2011. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. Diário da República – I Série, Nº167 de 31 de Agosto de 2011
- Portugal, G. (2012). Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche. *Porto: CNIS*.
- Portugal, G. (1998). Crianças, Famílias e Creches: Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche. Porto Editora.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). Avaliação em Educação Pré-Escolar - Sistema de acompanhamento das crianças. Porto Editora.
- Sameroff, A. J., & Fiese, B. H. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology of early interventions. In S. J. Meisels, & J. P. Shonkoff (Eds.). *Handbook of early childhood intervention* (2ª ed., pp.135-159) Cambridge: Cambridge University Press.
- Sarmento, J.M. (2012). A criança cidadã: vias e encruzilhadas. *Imprópria. Política e pensamento crítico*. Unipop, 2, 45-49.
- Sarmento, J. M. (2005). Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. *Educação e Sociedade*, 26(91), 361-378.
- Sarmento, J.M (2008). Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. *Estudos da Infância*. p.17-39
- Tomás, C. (2008). A investigação sociológica com crianças: caminhos, fronteiras e travessias. In L., Castro & V., Besset (Orgs.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 387-408.
- Tomás, C. (2011). “Há muitos Mundos no Mundo”. *Cosmopolitismo, Participação e Direitos da Criança*. Edições Afrontamento.
- Trezzi, C., & da Rosa, G. R. A. (2020). Os ambientes educativos na creche e sua influência no desenvolvimento da criança. *Revista@ mbienteeducação*, 13(1), 176-190.
- Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação
- Vasconcelos, T. (Coord.). (2011). *Trabalhos por Projeto na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. MEC – DGIDC.
- Vasconcelos, T. (2014). *Tecendo Tempos e Andamentos na Educação de Infância*. Media XXI – Publishing, Research and Consulting. Media XXI.
- Zabalza, M. A. (1998a). *Didáctica da Educação Infantil*. Horizontes da Didáctica
- Zabalza, M. A. (1998b). *Qualidade em Educação Infantil*. ARTMED.

BOMBEIROS POR 5 DIAS: UMA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA PLENA

Pedro Damião, Instituto Superior de Educação e Ciências / Agrupamento de Escolas D. Lourenço Vicente / Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares – DSRLVT, pedro.damiao@iseclisboa.pt

Natália Albino Pires, Escola Superior de Educação do IPC / inED – Polo de Coimbra / Cátedra UNESCO em Património Imaterial e Saber-Fazer Tradicional / CREILHAC – U. Assane Seck, npires@esec.pt

RESUMO: O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) preconiza que os alunos devem adquirir ao longo do seu percurso escolar as habilidades intrínsecas ao processo de cidadania global. Por seu turno, na ótica dos documentos orientadores do Ensino Básico em Portugal, cabe à Escola promover os espaços e os tempos das atividades com vista à promoção do pensamento crítico, da comunicação, da resiliência, do trabalho em equipa, da superação da frustração, da capacidade de resolver problemas complexos ou da adaptação à mudança.

Competirá apenas à Escola a tarefa de desenvolver as competências de cidadania global nos jovens? Que papel podem ter as Associações de Pais e Encarregados de Educação e a comunidade civil em geral na consecução do PASEO?

A partir de uma atividade desenvolvida em parceria entre um Agrupamento de Escolas do país, a Associação de Pais e Encarregados de Educação desse Agrupamento de Escolas e uma corporação de Bombeiros voluntários, discutimos o contributo da comunidade educativa para o processo de desenvolvimento de competências e valores.

“Bombeiros por 5 dias” teve a duração de 5 dias, durante os quais 100 crianças que frequentam dos 5º ao 9º anos receberam formação de técnicas de trauma, de suporte básico de vida, de busca e salvamento, de combate a incêndios urbanos e florestais, entre outra. Esta atividade, constitui-se com uma situação de aprendizagem significativa em contexto não formal e permitiu o desenvolvimento de competências do âmbito do saber científico, técnico e tecnológico; do desenvolvimento pessoal e autonomia ou do relacionamento interpessoal, promovendo valores de excelência e exigência e de responsabilidade e integridade.

PALAVRAS-CHAVE (3): Cidadania global; Competências; Ensino/Aprendizagem em contextos não formais

ABSTRACT: The *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Students' Profile by the End of Compulsory Schooling) recommends that students must acquire skills intrinsic to the process of global citizenship throughout their school career. In turn, from the perspective of the guiding documents for Basic Education in Portugal, it is up to the School to promote the spaces and times of activities with a view to promoting critical thinking, communication, resilience, teamwork, overcoming frustration, the ability to solve complex problems or adapt to change. Is it only up to schools to develop global citizenship skills in young people? What role can Associations of Parents and Guardians and the civil community in general play in achieving PASEO?

Based on an activity developed in partnership between a portuguese school, the Association of Parents and Guardians of that school and a volunteer fire brigade, we discuss the contribution of the educational community to the process of developing skills and values.

“Firefighters for 5 days” lasted 5 days, during which 100 children in grades 5 to 9 received training in trauma techniques, basic life support, search and rescue, urban and forest firefighting, among others. This activity represents a significant learning situation in a non-formal setting and allowed the development of skills within the scope of scientific, technical and technological knowledge; personal development and autonomy or interpersonal relationships, promoting values of excellence and exigency, responsibility and integrity.

KEYWORDS (3): Global citizenship; Skills; Teaching/Learning in non-formal contexts

Introdução

À sociedade atual colocam-se-lhe reptos que desafiam a capacidade de reação de cada um de nós enquanto indivíduo e enquanto membro da sociedade civil. A supremacia da tecnologia no quotidiano de cada cidadão, os desenvolvimentos tecnológicos velozes que estão a alterar tanto a relação homem-máquina como a relação entre indivíduos e a velocidade da comunicação, obrigam a refletir sobre processos educativos e a prever futuros. Indiscutivelmente, como lembra Bauman (2005), “In liquid-modern surroundings, however, the relation between life and the world has been reversed. It is now the opposite assumption which feels more acceptable: that of a longish individual life dedicated to its survival in frail and volatile settings through a series of successive ‘new beginnings’” (p. 313). Nesta época que Zygmunt Bauman caracterizou de modernidade líquida e que representa o despontar de novas inter-relações sociais centradas no individualismo e no consumismo (Bauman, 2000), importa, pois, rever o papel da sociedade e da Escola na construção de percursos educativos e de ferramentas que apetrechem os jovens de hoje, adultos de amanhã, para a resolução de problemas. Cientes de que “o futuro apresentará aos estudantes novos problemas e oportunidades” (UNESCO, 2022, p. 49), a Educação, um lato conceito discutido na cultura ocidental desde a antiguidade greco-latina, a Escola e a Sociedade Civil assumem consequentemente um papel determinante na preparação dos jovens para este futuro não previsível.

Tendo em conta as mudanças que se vêm desenhando na sociedade nos últimos vinte anos por via do desenvolvimento tecnológico, várias organizações internacionais, como as Nações Unidas, a UNESCO e a OCDE, vêm alertando, de forma sistemática, para a necessidade de uma mudança de paradigma nos meios decisores, sobretudo políticos e educativos. As organizações internacionais têm colocado a tónica na urgência de alteração do paradigma educativo de modo a capacitar as novas gerações com instrumentos de resposta a desafios globais¹². Mais recentemente a UNESCO (2022) reitera o papel determinante da educação para a capacitação dos jovens e para o desenvolvimento de competências de cidadania global.

¹² Referimo-nos em particular às orientações da OCDE relativas à educação do futuro e às competências a desenvolver até 2030 (<https://www.oecd.org/education/2030-project/>); aos objetivos educativos enunciados pela UNESCO (<https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/temas/educacao-para-o-seculo-xxi>); aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) definidos pelas Nações Unidas, em 2015 (<https://www.ods.pt/>).

Em Portugal, o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO)¹³ verte os desafios enunciados pelas organizações internacionais e define um conjunto de competências, no âmbito dos conhecimentos, capacidades e atitudes, fundamentais e essenciais à formação de crianças, jovens e adolescentes, futuros cidadãos¹⁴. O PASEO preconiza, portanto, que os alunos devem adquirir ao longo do seu percurso escolar as habilidades intrínsecas ao processo de cidadania global. O último *Relatório* da UNESCO (2022) não só renova estes princípios de cidadania global, como reitera a urgência do seu desenvolvimento a uma escala mundial.

Tanto na ótica dos documentos orientadores do Ensino Básico em Portugal como na ótica no *Relatório* da UNESCO, cabe à Escola promover os espaços e os tempos das atividades com vista à promoção do pensamento crítico, da comunicação, da resiliência, do trabalho em equipa, da superação da frustração, da capacidade de resolver problemas complexos ou da adaptação à mudança. De acordo com o *Relatório*, “as escolas tornaram-se um dos espaços-tempos fundamentais para a organização deliberada de encontros com os saberes comuns. As escolas tiveram e continuam a ter o poder de promover práticas epistêmicas induzindo os estudantes às ricas tradições de raciocínio, estudo, pesquisa e investigação. As atividades e exercícios escolares podem servir para promover um determinado *ethos* e relação com o conhecimento” (UNESCO, 2022, p. 94).

Ora, competirá apenas à Escola a tarefa de desenvolver as competências de cidadania global nos jovens? Que papel podem ter as Associações de Pais e Encarregados de Educação (APEE) e a comunidade civil em geral na consecução do PASEO e no desenvolvimento de competências de cidadania global?

Mata et al. (2022) revisitam os postulados de Epstein (2011)¹⁵ e recordam que “a parceria família/escola deve ser entendida como uma relação entre contextos educativos promotores de aprendizagem e de desenvolvimento”, porquanto o “desenvolvimento de práticas concretas [...] torna possível construir uma relação de confiança e de qualidade entre os vários intervenientes” (p. 265). Se bem que não exista “uma forma única ou um modelo específico e ideal para promover a participação das famílias” (Mata & Pedro, 2021, p. 84), de acordo com vários autores a sua participação e envolvimento terá um impacto positivo em todo o processo educativo (Mata & Pedro, 2021, p. 84). Por extensão, este envolvimento contribuirá para o desenvolvimento de competências, tanto as definidas no PASEO, como as elencadas no *Relatório* da UNESCO.

Na sequência de uma parceria que existe desde 2015 entre a família, representada pela Associação de Pais e Encarregados de Educação, um Agrupamento de Escolas do concelho da Lourinhã, a Autarquia, as Juntas de Freguesia, os BVL e as empresas da região, apresentamos a atividade *Bombeiros por 5 Dias* e discutimos o seu contributo para o desenvolvimento de competências e valores enunciados no PASEO. Refletimos, ainda, sobre o papel

¹³ <https://www.dge.mec.pt/noticias/perfil-dos-alunos-saida-da-escolaridade-obrigatoria>

¹⁴ O documento orientador emanado do Ministério da Educação preconiza uma educação em que os alunos “mobilizam valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável”, PASEO, p. 6.

¹⁵ As autoras que citamos centram o seu pensamento no trabalho Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Westview Press.

desta atividade (uma situação de aprendizagem em contexto não formal de educação) para o desenvolvimento de competências de cidadania global.

A atividade Bombeiros por 5 dias

A atividade *Bombeiros por 5 Dias* nasceu em 2015 de uma parceria entre a Associação de Pais e Encarregados de Educação de um Agrupamento de Escolas do concelho da Lourinhã e a Associação Humanitária dos Bombeiros Voluntários da Lourinhã (BVL), com o apoio incondicional tanto da direção do Agrupamento de Escolas como da Câmara Municipal e das Juntas de Freguesia. Desde a primeira edição, é de salientar o envolvimento de toda a comunidade local (famílias, bombeiros, tecido empresarial de todos os setores de atividade, direção do Agrupamento de Escolas, Câmara Municipal, Juntas de Freguesia) e o trabalho em rede, sempre colaborativo, para que esta atividade decorra com proveito máximo para os participantes, os alunos do Agrupamento de Escolas.

Entre 2015 e 2023, a atividade foi interrompida de 2020 a 2022 devido à situação pandémica causada pela Covid-19, tendo-se realizado a sua VI edição em abril de 2023, mais exatamente entre 3 e 7 de abril de 2023. O número de alunos participantes veio a aumentar ao longo das sucessivas edições. Assim, a atividade começou com a participação de 25 alunos em 2015, contando com o mesmo número de crianças em 2016. Em 2017 e em 2018, participaram na atividade 60 crianças. Em 2019, participaram 70 e, em 2023, participaram 100 crianças, salientando-se o facto de, na última edição, terem participado pela primeira vez crianças que usufruíam de medidas adicionais (abrangidas pelo Decreto-Lei n.º 54/2018), algumas das quais frequentavam a Unidade de Ensino Estruturado de uma das escolas do Agrupamento.

Em todas as edições, a faixa etária dos participantes corresponde à faixa etária de frequência do 5º ao 9º ano de escolaridade (mais ou menos entre os 10 e os 15 anos).

A primeira edição, em 2015, teve como objetivo principal colmatar a falta de oferta no âmbito da ocupação dos tempos livres (OTL) durante a pausa letiva da Páscoa, permitindo que os participantes pudessem, não obstante, vivenciar o dia a dia do Quartel dos Bombeiros, aprender técnicas de primeiros socorros, de salvamento e de desencarceramento, de combate a incêndios, conhecer e manusear materiais e equipamentos e aprender a fazer formatura. Volvidas várias edições da atividade e com a ampliação da oferta de OTL no concelho, os objetivos dos *Bombeiros por 5 Dias* passaram, a partir de 2023, a centrar-se em aspetos formativos relacionados com a aquisição de conhecimento técnico e prático sobre as várias valências existentes nos Bombeiros e na aquisição e sedimentação de valores de responsabilidade e de cidadania ativa.

O programa da semana da Atividade contempla a formatura e ordem unida todos os dias; técnicas de busca, salvamento e desencarceramento; técnicas de suporte básico de vida e de trauma; técnicas de combate a incêndios urbanos e florestais; técnicas de combate a incêndios com extintores; comunicações por rádio. Do programa, salienta-se uma pernoita do grupo no quartel, vivenciando os participantes durante essa noite simulacros de incêndio e de acidente com vítimas a imobilizar. A semana termina com uma cerimónia de condecoração de todos os participantes, seguida de um lanche de confraternização entre famílias, participantes, bombeiros e autoridades. Na edição de 2023, a cerimónia de

encerramento e de condecoração contou com a presença da senhora Secretária de Estado da Proteção Civil, Patrícia Gaspar.

A semana em que decorre a atividade, uma das semanas da pausa letiva da Páscoa, foi escolhida desde a primeira edição tendo em conta múltiplos fatores, meteorológicos e sociais: a) clima mais ameno que permite atividades diurnas e noturnas ao ar livre; b) condições meteorológicas mais frequentes neste período que, no geral, minimizam o risco de incêndio em território nacional e, consequentemente, permitem mobilizar o corpo de bombeiros para acompanhar atividades específicas dos grupos; c) maior disponibilidade de o Agrupamento destacar assistentes operacionais (AO) para ajudar nas tarefas diárias de preparação das refeições; d) disponibilidade de um maior número de pais e encarregados de educação para ajudar nas tarefas diárias de preparação das refeições, lavagem de loiça e limpeza dos espaços de circulação nas instalações dos BVL usados pelos alunos para as diferentes atividades.

Sendo uma atividade paga, é, porém, gratuita para crianças provenientes de meios económicos desfavorecidos selecionadas pela direção do Agrupamento e/ou pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens e/ou pela delegação da Casa Pia. Por outro lado, o almoço dos cinco dias é gratuito para todos os participantes e para os adultos que prestam apoio à atividade, sendo confeccionado com os produtos oferecidos pelas empresas locais. Além disso, o jantar da noite em que o grupo dorme acantonado no quartel tem sido sempre oferecido pelas Juntas de Freguesia cujos alunos frequentam um dos Agrupamentos de Escolas do concelho.

Impacto da atividade na comunidade local

De 2015 ao presente, as diferentes direções da APEE sedimentaram uma relação de confiança e de estreita colaboração com todas as entidades locais (tanto administrativas como comerciais), com as sucessivas direções dos BVL e com a direção do Agrupamento de Escolas cujas famílias representa. Nesta medida, tem sido possível angariar patrocínios junto do tecido empresarial de todos os setores de atividade e junto de várias entidades. Sem estes patrocínios, não seria possível continuar a levar a cabo esta atividade dada a dimensão dos custos envolvidos, que não poderiam ser suportados por uma Associação sem fins lucrativos.

Ao longo das sucessivas edições, pelas notas de imprensa saídas na comunicação social local, tanto no Jornal *Alvorada*, como na Rádio Clube da Lourinhã, e pelas conversas informais tidas com pais e encarregados de educação, percecionamos um impacto positivo da atividade no Concelho. No entanto, até à edição de 2023 nunca foram recolhidos dados quantitativos que pudessem atestar a perceção das diferentes direções da APEE sobre o efetivo impacto da atividade na comunidade local.

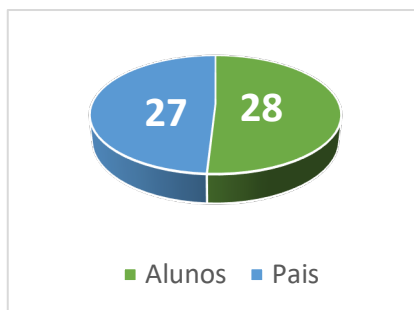
No final da VI Edição da atividade *Bombeiros por 5 Dias*, foi enviado por mail a todos os pais e encarregados de educação um inquérito por questionário destinado aos alunos participantes e outro destinado aos Pais/Encarregados de Educação (EE). Os inquéritos por questionário, aplicados através da plataforma Forms, possuíam apenas três perguntas integradas nas dimensões satisfação, conhecimento e expectativas, tendo como objetivo imediato conhecer as perceções sobre o impacto da atividade e sobre o desempenho da entidade organizadora do evento.

Temos, porém, consciência de que este inquérito foi um esboço, que necessita melhorias substanciais para que os dados recolhidos possam inequivocamente dar conta do grau de satisfação e das aprendizagens dos participantes, assim como do grau de satisfação e das percepções dos seus Pais/EE. Por outro lado, estamos conscientes de que o inquérito necessita de uma revisão no sentido de permitir recolher dados sobre o impacto da atividade a médio e longo prazo na formação cívica dos seus participantes, no desenvolvimento de competências e valores e nas suas aprendizagens significativas.

Não obstante estas considerações e o número de respostas ter ficado aquém do esperado (Figura 1), os dados recolhidos permitem-nos começar a refletir sobre o impacto da atividade, tanto para as famílias como para os participantes.

Figura 1

Número de respostas



Usando uma escala de Likert, solicitamos que Pais/EE e participantes se pronunciassem sobre algumas afirmações relativas à organização da atividade e ao seu decurso.

Figura 2

Perceção dos Pais/Encarregados de Educação

Por favor, diga o quanto concorda com as afirmações abaixo, relativamente à atividade BOMBEIROS POR 5 DIAS, sendo que 1 significa que Discorda e 5 que Concorde plenamente.

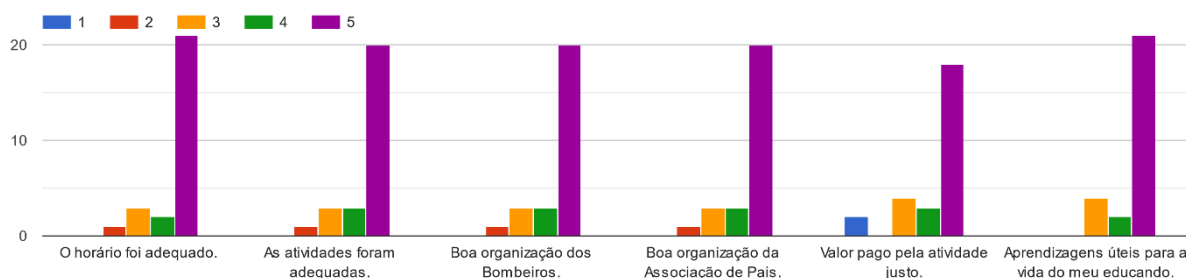
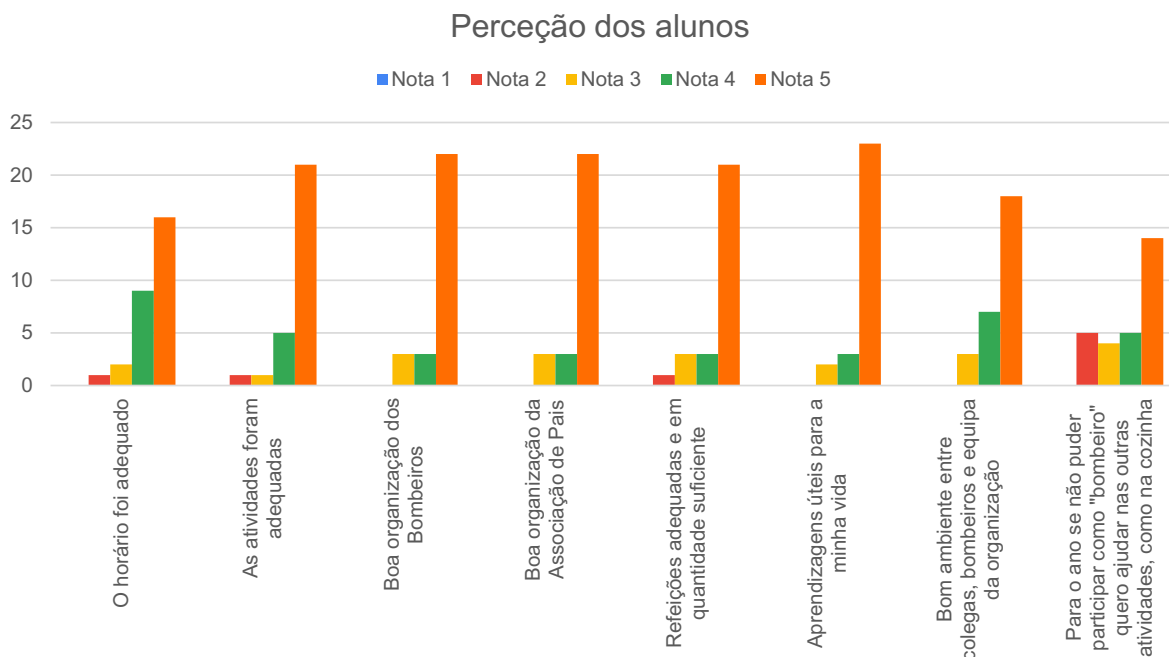


Figura 3
Percepção dos participantes



Os dados mostram que o horário das atividades (das 9h às 17h) vai ao encontro das expectativas tanto das famílias como das crianças e, ainda, que as atividades foram adequadamente programadas. Salienta-se a nota positiva atribuída à organização dos BVL (sempre patente na gestão dos grupos e nas atividades propostas a cada grupo) e da própria APEE (relativa à receção às crianças e a sua entrega ao final do dia, confeção das refeições e gestão dos espaços, medicação e lanches) durante a semana de atividade e o ambiente de companheirismo sentido entre todos os participantes e o pessoal de apoio. Merecem-nos atenção as respostas relativas ao preço da atividade (35 euros por aluno com desconto de 20% para irmãos), embora não saibamos interpretar resultado, e a resposta dos participantes que desejam integrar a equipa de apoio se não puderem vir a participar na atividade como “bombeiros”. Em relação a esta última, parece-nos podermos inferir que a experiência foi, pelo menos para os respondentes, muito positiva.

A última pergunta do inquérito solicitava tanto a participantes como a Pais/EE que, numa palavra, descrevessem a atividade:

Figura 4
Percepção dos participantes



Figura 5*Percepção dos Pais/Encarregados de Educação*

Ao analisar as respostas dos pais/encarregados de educação em termos dos domínios do desenvolvimento, constata-se uma variedade de aspetos envolvidos, com destaque para o domínio emocional, seguido do domínio cognitivo e social. Essa diversidade reflete uma experiência abrangente e enriquecedora da atividade frequentada pelos seus educandos, que parece atender às necessidades e expectativas dos pais em diferentes áreas de desenvolvimento dos seus filhos.

A atribuição dos termos *fantástico*, *soberbo*, *inspiradora*, *inesquecível*, *magnífico* e *espetacular* evidencia uma avaliação positiva e emocionalmente carregada da experiência, sugerindo satisfação e prazer, expressões que estão principalmente relacionados com o domínio emocional do desenvolvimento. As menções de *aprendizagem*, *conhecimento* e *crescimento* estão claramente relacionadas com o domínio cognitivo, traduzindo que a atividade implicou a aquisição de novos conhecimentos e de competências, conducentes ao desenvolvimento intelectual e cognitivo.

A atividade *Bombeiros por 5 dias* terá também tido um impacto no domínio social do desenvolvimento, corroborado pela utilização dos termos *trabalho colaborativo*, *civismo*, *serviço* e *cooperação*, sendo que estes termos destacam a importância da interação positiva com os outros, a participação ativa na comunidade e o envolvimento em atividades que beneficiam o coletivo.

As respostas obtidas, ainda que em número reduzido, mostram que a atividade teve, portanto, um impacto positivo e cremos poder inferir que esta atividade permitiu aprendizagens significativas (para a vida) a todos os participantes.

Das aprendizagens dos alunos em jeito de conclusão

O conceito de aprendizagem, os termos (e contextos) em que esse processo ocorre e os atores/actantes desencadeantes do processo têm sido definidos pela literatura, tanto no âmbito da Psicologia, como no das Ciências Sociais e das Ciências da Educação e, mais recentemente, no âmbito da neurociência (e neuro educação), não cabendo o volume de bibliografia dada à estampa no escopo deste trabalho¹⁶. Parece, no entanto, inquestionável que,

¹⁶ Lembramos, a título de exemplo, os trabalhos de Ausubel (1963), Ausubel et al. (1978), Huizinga (1958), Novak & Gowin (1984), de Vygostky (2012).

como lembram Chaves e Chacón (2019), “el aprendizaje parte no solo desde lo que ya posee o domina el sujeto, sino de lo que podrá hacer a partir de la acción con el otro, mediada por la comunicación. El aprendizaje es con el otro y desde el otro, en actividad conjunta” (p.6).

Os estudos mais recentes sobre a aprendizagem e a cognição, no âmbito das neurociências, não só corroboram os posicionamentos teóricos anteriores relativos ao processo de aprendizagem e aos contextos em que esse processo ocorre, como evidenciam a importância das experiências sensoriomotoras para o processo de aprendizagem dos indivíduos. Por exemplo, Novak & Schwan (2021) lembram que “the importance of bodily experiences for mental processes has been established both theoretically and empirically, demonstrating that cognition is closely intertwined with the sensorimotor characteristics of human bodies [e, por isso,] cognition is instantly coupled with the present environment through bodily activities” (p. 638). O *Relatório da UNESCO* (2022) sublinha, por seu turno, que “os motivadores poderosos da aprendizagem são a autenticidade (compreender a relação do que é aprendido com o mundo em que habitamos) e a relevância (compreender a relação do que aprendemos com nossos valores, [porquanto a] aprendizagem baseada em projetos e em problemas oferece muitas oportunidades para uma aprendizagem autêntica e relevante, além de explorar nosso interesse intrínseco em conhecer e compreender” (p. 48).

Assim, do ponto de vista conceptual, a atividade *Bombeiros por 5 Dias* pode considerar-se uma situação de aprendizagem significativa¹⁷ em contexto não formal de educação.

Com efeito, os dados comprovam que tanto as famílias como os participantes reconhecem a importância da atividade como promotora de aprendizagem e consideram que se verificaram efetivamente aprendizagens. Veja-se que alguns Pais/EE descreveram a atividade como *aprendizagem* (Figura 5).

Contudo, se bem que não podemos aferir a que tipo de aprendizagem se referem os respondentes, consideramos ser possível enunciar um conjunto de aprendizagens decorrente das atividades realizadas pelas crianças durante a semana.

Todas as atividades desenvolvidas pelas crianças se realizam obrigatoriamente em grupo, exigindo trabalho colaborativo na sua resolução e a consciência de que o erro ou falha de um elemento do grupo acarreta a falha de toda a equipa, podendo colocar em perigo todos os seus membros. Por exemplo, para apagar um incêndio (florestal, urbano ou outro), o grupo tem de saber posicionar-se sem que os elementos da corporação corram perigo; tem de coordenar a força para esticar a mangueira e chegar ao fogo, recolhendo-a de forma coordenada posteriormente. Para socorrer vítimas encarceradas (em edifícios ou viaturas), o grupo tem de estruturar e selecionar conhecimentos adquiridos sobre as estruturas onde irá atuar e, de forma cooperativa e coordenada, planificar a intervenção. Na busca e salvamento, o grupo obrigatoriamente tem de traçar um plano de atuação, estabelecer o perímetro de busca, identificar/reconhecer o líder do grupo, respeitando as suas indicações até ao fim das buscas e salvamento. Para a formatura e ordem unida, é fundamental que o grupo reconheça a liderança e se mova à voz do chefe de equipa. As atividades realizadas pelas crianças durante a semana de campo no

¹⁷ Usamos o conceito cunhado por Ausubel (1963) e expandido em Ausubel et al. (1978).

Quartel dos BVL requerem a recuperação de conhecimento adquirido para a resolução de problemas/situações, exigem uma atuação com base em valores e (des)envolvem um conjunto de competências.

Creemos, pois, ser evidente que a atividade *Bombeiros por 5 Dias* permitiu o desenvolvimento de competências do âmbito do saber científico, técnico e tecnológico; do desenvolvimento pessoal e autonomia ou do relacionamento interpessoal, promovendo valores de excelência e exigência e de responsabilidade e integridade. Portanto, parece-nos que se trata de uma atividade que ajuda na consecução dos princípios, valores e competências enunciados no *PASEO*.

Torna-se evidente, do nosso ponto de vista, que uma parceria entre a família, a Escola e a comunidade local na organização e concretização de um evento, como os *Bombeiros por 5 Dias*, promotor de aprendizagens e de desenvolvimento, congrega os elementos da comunidade educativa na consecução do *PASEO* e na construção de uma cidadania global.

Referências bibliográficas

- Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. Grune & Stratton.
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View* (2nd Ed.). Holt, Rinehart & Winston.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (2005). Education in Liquid Modernity. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 27(4), 303-317, DOI: [10.1080/10714410500338873](https://doi.org/10.1080/10714410500338873)
- Chaves, J. A. & Chacón, O.M. (2019). Confluencias y rupturas entre el aprendizaje significativo de Ausubel y el aprendizaje desarrollador desde la perspectiva del enfoque histórico cultural de L. S. Vigotsky. *Revista Cubana de Educación Superior*. 38(1), [1-13] <https://revistas.uh.cu/rces/article/view/2490/2191> [Consultado em 10/5/2023].
- Huizinga, J. (1958). *Homo Ludens*. Galimard.
- Mata, L., Pacheco, P., Brito, A. T., Pereira, M. & Cabral, S. (2022). Envolvimento das famílias no processo educativo: Perspetiva de futuros profissionais. *Revista Portuguesa de Educação*, 35(2), 263-290. <http://doi.org/10.21814/rpe.24634>
- Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e Envolvimento das famílias - Construção de parcerias em contextos de Educação de Infância*. DGE.
- Novak, J. & Gowin, D.B. (1984). *Learnig how to learn*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Novak & Schwan (2021). Does Touching Real Objects Affect Learning? *Educational Psychology Review* (2021) 33, 637–665, <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09551-z>
- UNESCO (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos – Um novo contrato social para a educação*. Relatório da Comissão Internacional sobre os futuros da Educação. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115/PDF/381115por.pdf.multi> [consultado em 20 de setembro de 2023].
- Vygotsky, L. S. (2012). *The collected works of LS Vygotsky: Scientific legacy*. Springer.

V - Relações Escola/Família

TRANSIÇÃO PARA O 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO: NOVOS COMEÇOS, NOVOS DESAFIOS, PARA UMA CRIANÇA COM DESENVOLVIMENTO ATÍPICO E SUA FAMÍLIA

Isabel Tomázio Correia – Agrupamento de Escolas Pedro Eanes Lobato e Escola Superior de Educação de Setúbal, itcorreia@gmail.com

Gabriela Leite - Agrupamento de Escolas Pedro Eanes Lobato, gabriela.leite@aepel.org

RESUMO: A transição entre ciclos educativos consiste num processo complexo e multifacetado (Bruder, 2010), pois exige uma adaptação a um contexto diferente, acarretando momentos stressantes, com receios e angústias, particularmente acentuados no caso de crianças com desenvolvimento atípico (Magalhães et al., 2017) e que só poderão ser minimizados se existir um trabalho prévio com as crianças, famílias e contexto educativo. Nesse sentido há que estabelecer boas práticas de articulação, o que implica um planeamento coparticipado entre profissionais e famílias (Martinho, 2017), alicerçado em relações positivas e de colaboração. Neste artigo, apresenta-se um estudo de caso, assente numa metodologia de investigação aprofundada (Stake, 2009) acerca de uma criança com perturbação do espectro do autismo. Objetiva-se descrever e compreender o processo de transição da Educação Pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico, sob a perspetiva da família. As técnicas de recolha de informação foram a entrevista semiestruturada e a pesquisa documental. Os resultados do estudo sugerem que, para uma transição ser bem sucedida, não se podem descurar as seguintes dimensões: i) agilização atempada de ações respeitantes ao contexto educativo que acolhe a criança, nomeadamente formação da equipa pedagógica, aumento do apoio especializado e disponibilização de recursos ii) preparação da criança não só ao nível das competências académicas, mas, essencialmente, ao nível da construção de relações sociais, criando oportunidades de aprendizagem com os pares, bem como ao nível da autoconfiança; iii) efetivação de um trabalho colaborativo entre família e equipa pedagógica, assente nas preocupações e prioridades da criança/família.

PALAVRAS-CHAVE: Transição para o 1º CEB; desenvolvimento atípico; articulação

ABSTRACT: The transition between educational cycles is a complex and multifaceted process (Bruder, 2010), as it requires adaptation to a different context, bringing stressful moments, fears and anxieties, particularly accentuated in the case of children with atypical development (Magalhães et al., 2017) and that can only be minimized if there is prior work with children, families and the educational context. In this sense, good articulation practices must be established, which implies co-participated planning between professionals and families (Martinho, 2017), based on positive and collaborative relationships. In this article we present a case study consisting of an in-depth research methodology (Stake, 2009) about a child with autism spectrum disorder. The aim is to describe and understand the transition process from pre-school education to the 1st cycle of basic education, from the family's perspective. The information collection techniques were the semi-structured interview and documentary research. The results of the study suggest that, for a transition to be successful, the following dimensions cannot be neglected: i) timely streamlining of actions related to the educational context that welcomes the child, namely training of the pedagogical team, increase of specialized support and provision of resources ii) preparation of the child not only at the level of academic skills, but essentially at the level of building social relationships, creating learning opportunities with peers, as well as at the level of self-confidence; iii) implementation of collaborative work between family and pedagogical team, based on the concerns and priorities of the child/family.

KEYWORDS: Transition to the 1st CEB, atypical development, articulation

Introdução

A transição entre ciclos educativos é descrita por vários autores (Bruder, 2010; Johnson, 2001; Magalhães et al., 2017), como um acontecimento de vida dinâmico e complexo e pode desencadear momentos de ansiedade, insegurança, stress, particularmente para as famílias de crianças com desenvolvimento atípico. Neste contexto, a adaptação e integração das crianças aos novos começos e desafios vai depender, em grande medida, das experiências precedentes, assim como da qualidade das experiências vividas no contexto educativo de acolhimento. Por esse motivo, é importante criar momentos de transição, que facilitem o acolhimento, a inclusão e o bem-estar de todos os atores envolvidos. Nesse sentido há que estabelecer boas práticas de articulação, o que implica um planeamento coparticipado entre profissionais e famílias (Martinho, 2017), fundamentalmente ao nível das competências da comunicação e das relações de confiança. Entender a perspetiva de uma família num processo de transição da Educação Pré-escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) de uma criança com perturbação do espectro do autismo (PEA) foi impulsionador do presente estudo. As motivações que subjazem ao desenvolvimento do estudo prendem-se com o facto da investigação na área da transição de crianças com PEA ainda ser pouco explorada, pelo que esperamos suscitar reflexões importantes para assegurar práticas promissoras na otimização de transições bem-sucedidas e aumentar o bem-estar social e emocional de todos os atores envolvidos.

A transição entre ciclos educativos - Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

A transição entre ciclos educativos consiste num processo complexo e multifacetado (Bruder, 2010), envolvendo situações inesperadas, um conjunto alargado de atores, com características e dinâmicas específicas, que decorrem de uma “tessitura plural de relações e interações entre os muitos participantes e os seus contextos” (Formosinho et al., 2016, p. 56). Exige, assim, uma adaptação a um contexto diferente, acarretando muitas mudanças e, por conseguinte, momentos stressantes, expectativas e preocupações por parte de todos os atores envolvidos. Decorrente dessa complexidade, o Ministério da Educação tem estado mais atento e emanou orientações para que os profissionais de ambos os ciclos educativos implementem espaços colaborativos e de articulação, no sentido de se consubstanciarem harmoniosos e promovam a sequencialidade do processo de ensino-aprendizagem (Silva et al., 2016).

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, OCEPE (2016) é feita referência a dois tipos de transições: a transição horizontal e a transição vertical. O primeiro refere-se à mudança do ambiente familiar para o ambiente educativo; o segundo, aborda as transições entre ciclos “em que a idade da criança vai originar a sua passagem para uma nova etapa e, muitas vezes, para outro estabelecimento educativo” (Silva et al., 2016, p. 97). São precisamente os processos respeitantes às transições verticais que mais preocupam docentes e famílias, nomeadamente a transição da Educação Pré-Escolar para o 1º CEB, uma vez que exige mudanças muito significativas na vida da criança e da família, atendendo que a criança integra uma dinâmica de funcionamento e organização própria e diferenciadora do ambiente familiar e do Jardim de Infância. Inseguranças, medos, sentimentos de angústia são experimentados com uma

considerável frequência, ainda mais quando as crianças e famílias não conhecem plenamente os procedimentos dos estabelecimentos educativos do 1º CEB (Martinho, 2017). Não obstante, não poderemos deixar de referir que as transições horizontais, nomeadamente a entrada para o contexto de creche, também se revestem de algumas preocupações para as equipas pedagógicas e famílias, exigindo um planeamento personalizado, práticas diversificadas de transição e apoio aos profissionais. Potenciar o planeamento dos processos de transição, com a operacionalização da continuidade educativa e a articulação curricular é uma grande necessidade. No que respeita à continuidade educativa, esta deve ser encarada como alicerce de educação ao longo da vida, onde se efetivem processos de união, coerência e complementaridade (Zabalza, 2004). É imperativo que haja uma relação de complementaridade entre os diferentes ciclos, uma vez que à continuidade subjaz a introdução de novas tarefas e que façam sentido para as crianças, considerando, de forma flexível, o seu desenvolvimento, capacidades e estilos de aprendizagem. Relativamente à articulação curricular, os docentes dos dois ciclos necessitam de gerir o currículo de forma adequada, planeando estratégias de articulação curricular, estabelecendo práticas colaborativas, com base no diálogo e em relações positivas numa participação efetiva e corresponsável, para que o processo de mudança ocorra de modo natural, não pondo em causa o sucesso educativo da criança e o mal-estar da família.

Situando-nos nos processos de transição das crianças com desenvolvimento atípico, nomeadamente com perturbações do espectro do autismo (PEA), a complexidade das mudanças às quais a criança e família estão sujeitas neste período são particularmente acentuadas (Magalhães et al., 2017), mas, poderão ser minimizadas se existir um trabalho prévio com todos - crianças, famílias e equipas pedagógicas.

Perturbação do Espectro do Autismo

A Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) é uma perturbação do “neuro desenvolvimento que se caracteriza por uma tríade de dificuldades nas áreas do comportamento, da comunicação e da interação social, acompanhada por interesses e atividades restritas, que afeta a forma como a criança responde aos contextos que a rodeiam” (Correia & Caeiro, 2020, p. 53). Habitualmente, a PEA surge numa idade muito precoce, expressando-se tipicamente antes dos 2 anos de idade e mantendo-se ao longo da vida (Carter & Scherer, 2013). Geralmente surge associada a outras patologias do neuro desenvolvimento, sendo que se expressa a nível comportamental tendo por base uma tríade de défices, e que se caracteriza por perturbações na interação social - a criança pode isolar-se, mas pode também interagir de um modo estranho, distintos dos padrões habituais; perturbações na comunicação - a criança apresenta dificuldade em estabelecer ou manter conversas e interações, na atenção conjunta e partilha de emoções e interesses e na comunicação não-verbal; perturbações na interação social - a criança apresenta rigidez do pensamento e do comportamento, défice na imaginação social, comportamentos ritualistas e obsessivos, dependência em rotinas, atraso intelectual e ausência de jogos imaginativos (Frith, 2003; Lima, 2012). De uma forma generalizada é a família o elemento mais atento, que deteta os primeiros atrasos no desenvolvimento global da criança, nomeadamente o atraso da linguagem, ou a falta de estímulo auditivo. Ouvimos relatos como: “ele não olha quando eu chamo”, “parece que não ouve”, “não reage aos barulhos”,

“não se interessa por nada”, etc. (Lima, 2012). Para além do diagnóstico inicial de PEA, em muitos casos, surge um diagnóstico diferencial onde se identificam condições que coexistam com um quadro de PEA. Estas comorbilidades são outras condições que se podem manifestar simultaneamente com a PEA, sendo, na grande maioria, a perturbação de hiperatividade, transtorno opositor-desafiador, perturbações na alimentação (seletividade alimentar), perturbações do sono, défice cognitivo, entre outros (Lima, 2012).

Percurso Metodológico

No presente estudo optamos pelo recurso à pesquisa qualitativa que, de acordo com Strauss & Corbin (2008), diz respeito a qualquer tipo de pesquisa que produza resultados não alcançados através de procedimentos estatísticos ou de outros meios de quantificação. Este tipo de pesquisa permite-nos aceder à vida das pessoas e aos seus “cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenómenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem” (Denzin & Lincoln, 2006, p. 17). Optámos por uma estratégia investigativa de estudo de caso, dado que consiste numa metodologia de investigação aprofundada (Stake, 2009) acerca de uma criança com PEA, através de uma entrevista semiestruturada, que foi aplicada à família. Objetiva-se descrever e compreender o processo de transição da Educação Pré-Escolar para o 1ºCEB, sob a perspetiva da família. As técnicas de recolha de informação foram a entrevista semiestruturada à mãe, no sentido de podermos dar-lhe voz, uma vez que esta técnica possibilita “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). Recolhemos ainda informação através da análise de relatórios médicos e terapêuticos disponibilizados pela família. Os resultados foram analisados com base na técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011), sendo que nos centramos nos conteúdos manifestos e latentes contidos na informação recolhida. Toda a informação foi sendo analisada, interpretada e relacionada com o quadro teórico que inicialmente definimos (Minayo, 2013).

Contextualização do caso

O estudo de caso que passamos a apresentar alicerça-se na análise e interpretação dos resultados obtidos através da consulta documental e da entrevista semiestruturada à mãe do Salvador (nome fictício), tendo por referência o objetivo do estudo e os referenciais teóricos.

O Salvador e a sua Família

O Salvador nasceu em novembro de 2017. Foi um filho planeado e a gravidez e o parto foram vigiados. Relativamente ao seu desenvolvimento, desde muito cedo, aproximadamente com dois anos de idade, começou a apresentar alguns sinais de alerta: na alimentação, apresentava grande seletividade alimentar, “ele só comia iogurtes de chocolate de uma marca específica e pão com manteiga”; na fala e comunicação “só emitia sons e vocalizações e quando queria alguma coisa puxava pela nossa mão e levava-nos aos sítios”; nas questões sensoriais, “não tolerava a água no banho, nem as texturas diferentes no vestuário e tinha pele atópica e não permitia que a pele fosse hidratada [...]”.

Como a mãe relata, tinha um grande foco de interesse em brincadeiras específicas, só brincando com instrumentos musicais. Como sublinha, “Nós, enquanto pais, não percebíamos o que se estava a passar, mas começamos a ficar preocupados com estes comportamentos e procuramos respostas no pediatra, que desvalorizou, mas encaminhou para um especialista na área de PEA. Fez várias avaliações, mas nunca fechou o diagnóstico” (Entrevista mãe - EM, 2023). Esteve ao cuidado de uma Ama em contexto familiar até aos dois anos. Posteriormente, integrou uma creche e foi referenciado pela Educadora de Infância ao Serviço Nacional de Intervenção Precoce (SNIPI), com conhecimento da família, contudo o apoio a prestar pela Equipa Local de Intervenção (ELI) nunca se concretizou e o estabelecimento educativo não tinha Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI). A partir desta data a família acionou apoios terapêuticos (terapia da fala e ocupacional e hipoterapia). Aos quatro anos integrou uma sala de Educação Pré-Escolar. Atualmente, o Salvador é uma criança com seis anos de idade, vive com os pais e o irmão mais novo, de quatro anos, que a mãe descreve como o seu melhor amigo. Como relata, o Salvador é meigo, amigo, feliz e brincalhão. Pratica hóquei e natação. Adora desenhar e apresenta interesses muito específicos nos seus desenhos, nomeadamente instrumentos musicais, animais da savana, personagens da história mítica do Egito, países e bandeiras. Os seus comportamentos são repetitivos, entre eles o *Stimming/Stim* (estereotipias). Continua a apresentar alterações sensoriais e seletividade na alimentação. Já permite a presença e interação de outras crianças e adultos nas suas explorações, embora em determinadas situações (muito barulho, muitas pessoas...) ainda se isole. Apesar de ambos os pais serem licenciados na área da saúde, a aceitação de um possível diagnóstico de PEA foi diferente - o pai manifestou uma maior resistência e a mãe esteve mais resiliente. Contudo, é uma família muito envolvida, promove muitas experiências diversificadas e estabelece rotinas estruturadas, de acordo com as necessidades e motivações do Salvador. Aos seis anos, finalmente a família recebeu o diagnóstico de PEA, tendo sido aceite pela família, “pois o mais importante nesta altura já não era o diagnóstico, mas sabermos as suas dificuldades, que já estavam identificadas e ajudá-lo a superá-las” (EM, 2023).

Novos Começos, Novos desafios, no processo de transição para o 1º CEB

Após a análise e interpretação da informação recolhida respeitante ao processo de transição do Salvador, esta foi organizada nas seguintes categorias: i) preocupações e prioridades da família; ii) constrangimentos; iii) aspetos positivos. No que respeita às principais preocupações e prioridades identificadas, prendem-se com os apoios educativos disponibilizados (Professor de Educação Especial, Psicólogo, Assistente Operacional) atribuídos ao seu filho no novo contexto, a Escola do 1º CEB. A mãe do Salvador, refere que: “Ele foge. Se ele sai para a rua, ninguém dá conta, ninguém está lá para o vigiar, não é? E nas idas à casa de banho, quem é que o apoia? Irá ter um adulto a acompanhá-lo nas rotinas da escola?” (EM, 2023). A mãe também identificou preocupações com a linguagem expressiva do Salvador, uma vez que está comprometida e questiona: “Como é que vão compreender o Salvador? Ele não fala” (EM, 2023). Identificou também como preocupação a compreensão e cumprimento das rotinas e mais uma vez adotou uma atitude questionadora: “Será que as

atividades vão estar planeadas de acordo com a características do Salvador? Como é que ele vai entender que quando toca a campainha, ele tem de entrar na sala? O Salvador tem muitos movimentos estereotipados, será que vão compreender esta necessidade de se autorregular?” (EM, 2023). Em relação à sensibilidade sensorial do Salvador, também manifestou preocupações, nomeadamente em relação às texturas, imagens/objetos e seletividade alimentar. Testemunhou:

Prefere andar nu. Como vai ser quando ele se começar a despir na escola? Tenho muito receio que nos momentos de desregulação sensorial, os professores não consigam identificar a causa, pois, por vezes, basta que lhe seja apresentado um desenho/imagem que ele não gosta para provocar um grande descontrolo [...]. Ele tem muitas dificuldades com a aceitação de muitos alimentos. Será que me deixam levar a refeição do Salvador? Será que têm alguém para ajudar no momento da refeição? (EM, 2023).

No que respeita à interação social do Salvador, a mãe também manifestou a sua preocupação: “Será que vai ser feliz na escola? Será que vai aceitar a professora? E os auxiliares da escola? E no contexto da componente de apoio à família?” (EM, 2023). Também se manifestou em relação à aceitação e interação com os pares: “Estou preocupada com a aceitação do Salvador pelas outras crianças, será que o vão rejeitar? Ele isola-se muito, não gosta de partilhar os seus pertences”. Através dos testemunhos acima relatados, constata-se que o processo de transição não foi planeado e a família não foi envolvida. Tudo foi feito de forma contrária ao que nos indica a literatura, uma vez que os autores Lovett e Haring (2003) fazem referência à necessidade da promoção de um trabalho conjunto de planeamento, com acesso a serviços e atividades. Fazem também referência à necessidade de organizar um documento com orientações precisas para que a família possa esclarecer as suas dúvidas e reduzir a ansiedade. Relativamente aos constrangimentos sentidos pela família do Salvador no processo de transição, foram identificados vários, nomeadamente a falta de articulação entre os profissionais, pois como a mãe refere: “A educadora de infância nunca reuniu com a equipa do Agrupamento que ia receber o Salvador. A escola nunca tinha recebido uma criança com um diagnóstico de Perturbação do Espectro do Autismo e vejam que não estavam preocupados” (EM, 2023). Os espaços de comunicação com a família não existiram: “Nunca fui chamada para reunir com a equipa, tinha tantas questões para colocar. Senti uma grande falta de empatia com o caso do Salvador. Não se interessaram por nada, poucas foram as perguntas que me fizeram” (EM, 2023); Foi identificado também como constrangimento a reduzida valorização das competências do Salvador: “O Salvador é uma criança que tem grandes competências no desenho, ele adora desenhar e nunca partiram dessas grandes capacidades para trabalharem dificuldades nas outras áreas” (EM, 2023). Em relação à organização do ambiente educativo este foi pouco acolhedor e não tiveram em conta o pedido feito pela família para fazerem algumas adequações: “Sei que nos refeitórios há sempre muito barulho, há muitas pessoas e pedi para ajustarem o horário do Salvador para que ele não fosse confrontado com essas dificuldades e isso não foi tido em conta” (EM, 2023). Relativamente à documentação de apoio ao Salvador, a mãe referiu que “nada foi feito a horas, o Relatório Técnico Pedagógico (RTP) foi construído e eu nem tive conhecimento que o Salvador já tinha RTP, nem sequer fomos consultados” (EM, 2023). Por

último, a equipa pedagógica na construção do RTP, usou uma linguagem muito específica, pouco acessível à família, conforme testemunho da Mãe:

Muito do que está escrito no RTP não percebo, nem sequer tiveram o cuidado de me explicar; afinal, aquilo diz respeito ao meu filho, não deveriam ter o cuidado de me envolver? Mas não tem só a ver com o RTP, tem a ver com todos os documentos. Precisei de fazer pesquisa para compreender a linguagem (EM, 2023).

Constatamos, assim, que a Escola não se empenhou na organização de um ambiente seguro, flexível, adaptável ao perfil do Salvador, tal como recomendam Dockett e Perry (2015). De sublinhar uma lacuna grave, que se prende com o facto de não cumprirem o que está estipulado no DL 54/2018 (regime jurídico da educação inclusiva), nomeadamente no envolvimento da família na construção da documentação respeitante ao processo da criança.

Apesar de todos os constrangimentos identificados, a Mãe fez referência a alguns aspetos positivos, tais como: a ampliação de conhecimento por parte de uma das auxiliares do contexto da componente de apoio à família (CAF), através da frequência de formação específica no domínio da intervenção com crianças com PEA; a aquisição de algum equipamento para apoiar na autorregulação do Salvador, conforme testemunho da Mãe: “Compraram o trampolim e o baloiço, mas tardiamente” (EM, 2013); e, por último, a atribuição de apoio especializado, um professor de educação especial e uma psicóloga: “Só foram colocados no 2º semestre, mas mesmo assim já foi bom. O Salvador começou a ter semanalmente apoio, mas com muito pouca passagem de informação” (EM, 2013).

Tornou-se evidente neste estudo, que é preciso compreender a transição das crianças com PEA, mobilizando práticas ecológicas e considerando toda a sua complexidade, tendo presente a interação de fatores relativos à criança, à família e ao sistema educativo.

Considerações finais

O estudo aqui apresentado permitiu constatar que as famílias de crianças com PEA passam por momentos muito angustiantes e que há necessidade de dar uma maior atenção à problemática das transições verticais com crianças PEA, uma vez que apresentam mais dificuldades no ajustamento a novos ambientes. Tal facto, evidenciado na literatura, vem reforçar a ideia de que para planear transições eficazes entre a Educação Pré-Escolar e o 1º CEB, há necessidade destes processos serem planeados cuidadosamente entre a família e as equipas pedagógicas, de modo a efetivar-se o compromisso entre todos e suavizar os constrangimentos associados à entrada no 1º CEB. A eficácia das transições das crianças com PEA depende das estratégias utilizadas entre a família e as equipas pedagógicas. No presente estudo, emergiram algumas dimensões importantes que têm de ser previstas nesse planeamento, nomeadamente: i) incluir a família em todo o processo, de forma a antecipar a sua ansiedade e a esclarecer dúvidas e articulá-las com as suas expectativas, preocupações e prioridades. Neste sentido, é relevante que a equipa pedagógica do 1º CEB proporcione visita(s) ao novo contexto educativo; preste informação de forma confiável e consistente e apresente atitudes éticas e humanas, ou seja, que os profissionais sejam factuais e solidários e não efetuem juízos de valor; possibilite um guia à família com indicações precisas sobre o processo de

transição para que consigam pôr em prática novas habilidades (Lovett & Haring, 2003); ii) incluir a criança em todo o processo, pelo que se deverá investir numa preparação atempada, mobilizando-se várias estratégias de reforço de confiança, resiliência, autonomia, autocontrolo, para que a criança possa enfrentar os novos desafios (Silva et al., 2016); proporcionar à criança visita(s) ao novo contexto educativo; planear novos desafios dirigidos às necessidades individuais da criança e que contemplem redes de interação entre pares; iii) potenciar a qualificação dos profissionais para intervir com crianças com PEA. Face às exigências de uma escola inclusiva, há necessidade de um maior investimento na ampliação de conhecimento por parte dos profissionais, pelo que será importante planear espaços de articulação e reflexão conjunta, de forma a “alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos” (Roldão, 2007, p. 27). Importa salientar ainda que, os resultados apresentados respeitam somente ao estudo apresentado, pelo que não é nossa pretensão generalizá-los.

Referências

- Antunes, N. L. (2020). *Sentidos* (4ª ed.). Editora Lua de Papel.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (5ª ed.). Edições 70.
- Braga, C. C. S. (2010). *Perturbações do Espectro do Autismo e Inclusão: atitudes e representações dos pais, professores e educadores de infância*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bruder, M. B. (2010). Early childhood intervention: A promise to children and families for their future. *Exceptional Children*, 76(3), 339-355.
<https://doi.org/10.1177%2F001440291007600306>
- Carter, M. T., & Scherer, S. W. (2013). Autism spectrum disorder in the genetics clinic: A review. *Clinical genetics*, 83(5), 399–407. <https://doi.org/10.1111/cge.12101>
- Correia, I. M. T., & Caeiro, A. P. (2020). Encurtar Distâncias em Tempo de Pandemia da Covid-19 na Intervenção Precoce na Infância: O caso do André. *Revista Interações*, 16(54), 49–67. <https://doi.org/10.25755/int.21068>
- Denzin, N., Lincoln, Y., (2006). *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa, Teorias e Abordagens* (2ª ed.). Artmed.
- Dockett, S., & Perry, B. (2015). Transition to School: Times of Opportunity, Expectation, Aspiration, and Entitlement. In Parnell W. (Eds.), *Rethinking readiness in early childhood education* (pp. 123-139). Palgrave Macmillan.
https://doi.org/10.1057/9781137485120_9
- Formosinho, J., & Monge, G., & Oliveira-Formosinho, J. (2016). *Transição entre ciclos educativos- Uma investigação praxeológica*. Coleção de infância. Porto Editora.
- Frith, U. (2003). *Autism: Explaining the Enigma*. Blackwell
- Johnson, C. (2001). *Supporting families in transition between early intervention and school age programs*, 1-6. Special Education Unit, Colorado Department of Education.
- Lima, C. B. (Coord.). (2012). *Perturbações do Espectro do Autismo – Manual Prático de intervenção* (2ª ed.). Lidel.
- Lovett, D. L., & Haring, K. A. (2003). Family perceptions of transitions in early intervention. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38(4), 370-377.

- Machado, M. C. N. (2013). *A Inclusão do Aluno com Perturbações do Espectro do Autismo na Escola Regular Quatro Estudos de Caso*. [Tese de doutoramento não publicada]. Universidade do Minho.
- Magalhães, L. S., A., & Pereira, A. P. S. (2017). Transtorno do Espectro do Autismo – Preocupações e apoios de famílias. *Revista Educação Especial Em Debate*, 2(3), 29–43.
- Martinho, J. M. (2017). *O processo de transição da criança com necessidades educativas especiais, do jardim-de-infância para o 1º ciclo do ensino básico: perspetivas de pais e profissionais*. [Tese de Doutoramento]. Universidade do Minho.
- Minayo, M. (2013). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. Hucitec.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso - Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noésis*, 24-29.
- Silva, I. L.; Marques, L.; Mata, L. & Rosa, M. (2006). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Stake, R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso* (2ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2008). *Pesquisa Qualitativa. Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada* (2ª ed.). Artmed.
- Zabalza, M. (2004). *Qualidade em educação infantil*. Artmed.

“É SER O QUE SOU, MBYA GUARANI”: EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM DE JOVENS UNIVERSITÁRIOS/AS INDÍGENAS GUARANIS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

Ana Claudia Delfini, Universidade do Vale do Itajaí,

anaclaudia.univali@gmail.com

Naiara Gracia Tibola, Universidade do Vale do Itajaí, naiaratibola@gmail.com

Daiane C. de Aquino, Universidade do Vale do Itajaí,

daiannyaquino@hotmail.com

RESUMO: Com a pandemia de Covid-19, doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2, milhares de estudantes enfrentaram desafios com as aulas na modalidade remota. Com os/as estudantes indígenas não foi diferente. Este artigo discute as experiências de aprendizagem, na modalidade de ensino remoto, de estudantes indígenas Guaranis (como se autodenominou uma estudante: “É ser o que sou, mbya guarani”) de um curso de Licenciatura Intercultural Indígena de uma universidade ao sul do país. Seu objetivo foi compreender, a partir de uma pesquisa qualitativa que ouviu estudantes universitários Indígenas Guarani, como estes estudantes universitários vivenciaram seus processos de aprendizagem durante o ensino remoto em função da pandemia. A pesquisa revelou as dificuldades vividas pelos/as estudantes indígenas em seus distintos processos de aprendizagem e suas estratégias para superar os desafios impostos com o ensino remoto, em especial, o acesso ao ambiente virtual das aulas remotas. Revelou, também, suas estratégias de integração com o ambiente virtual a fim de proporcionar um melhor aproveitamento dos conteúdos.

PALAVRAS-CHAVE: indígenas guaranis; ensino remoto; pandemia.

ABSTRACT: With the Covid-19 pandemic, infectious disease caused by the SARS-CoV-2 virus, thousands of students face challenges with remote classes. With the indigenous students it was no different. This article discusses the learning experiences, in the remote teaching modality, of Guarani indigenous students (as a student called herself: “It is being what I am, Mbya Guarani”) from an Indigenous Intercultural Licentiate course at a university in the south of the country. Its objective was to understand, from a qualitative research that heard Guarani Indigenous university students, how these university students experienced their learning processes during the pandemic. The research revealed the difficulties experienced by indigenous youth in their different learning processes and their strategies to overcome the challenges imposed by the pandemic, in particular, access to the virtual environment of remote classes. It also revealed its integration strategies with the virtual environment in order to provide a better use of contents.

KEYWORDS: guarani ndigenous; remote teaching; pandemic.

Introdução

Se, em contextos ditos “normais”, vivenciar experiências de ensino-aprendizagem dentro de uma escola ou universidade representa um momento marcante e positivo na vida de estudantes, em contextos de pandemia, tais experiências podem se revelar potencialmente desafiadoras. Em decorrência da pandemia do novo coronavírus Sars-Cov2, causador da doença respiratória Covid-19, identificada na cidade de Wuhan/China, no final de 2019, que causou

a morte de mais de 600 mil pessoas no Brasil e cinco milhões de pessoas no mundo, a oferta de aulas síncronas e assíncronas na modalidade de ensino remoto passou a fazer parte da rotina de milhares de estudantes escolares e universitários em razão dos protocolos sanitários adotados pelos países para controlar o avanço da pandemia, como as medidas de distanciamento social e o fechamento de todas as instituições de ensino durante os anos de 2020 e 2021.

Sem sombra de dúvida, o cenário da pandemia da Covid-19 tem afetado de maneira distinta os diversos grupos sociais, especialmente os historicamente vulnerabilizados como os povos indígenas. Se mais da metade dos estudantes brasileiros precisou trancar ou desistir dos estudos universitários em função das inúmeras adversidades causadas pela pandemia, em torno de 56% dos jovens estudantes, conforme os dados do Conselho Nacional de Juventude (2020), a situação dos estudantes universitários indígenas revelou-se ainda mais precarizada diante das inúmeras vulnerabilidades que afetam os povos indígenas.

Vulnerabilidades que vão desde as invasões criminosas de seus territórios, a exploração ilegal dos recursos naturais, até às violências contra sua integridade física advindas pelo caos sanitário instalado pela pandemia. Os dados do Conselho Indigenista Missionário (2020, p.10) revelam que mais de “43 mil indígenas foram contaminados pela Covid-19 e pelo menos 900 morreram por complicações da doença no ano de 2020”. Nas palavras da educadora, líder indígena e cientista social Célia Xakriabá (2020), “os territórios indígenas permanecem negligenciados nas ações de enfrentamento à pandemia [...] muitas aldeias vivem sob essa ameaça: enfrentando a pandemia e ainda tendo que lidar com os conflitos territoriais”. Não foi à toa que, logo no início da pandemia, entidades indígenas e não-indígenas da região sul do país organizaram a criação da rede de apoio Frente Indígena e Indigenista de Prevenção e Combate do coronavírus em terras Indígenas da região Sul do Brasil para garantir a segurança alimentar destes povos. Em recente pesquisa com jovens indígenas de outras regiões do país, foram observadas diversas situações que complicavam o viver e o sobreviver à pandemia, como a perda das suas lideranças em decorrência da morte dos anciãos e a sistemática ausência de informações sobre a Covid-19 (Fundo das Nações Unidas para a Infância [UNICEF], 2020). A pandemia precarizou drasticamente as condições de vida dos povos indígenas, tanto pelas dificuldades com a falta de acesso e orientação por parte das equipes de saúde quanto pelo histórico descaso governamental com as políticas de saúde para os povos indígenas. Apesar dos números variarem diariamente, já se constata que 162 comunidades indígenas foram afetadas, cerca de 71.839 pessoas indígenas foram contaminadas pela doença que já dizimou 1.311 vidas indígenas, segundo os dados da Plataforma de Monitoramento da Situação Indígena durante a pandemia no Brasil (Instituto Socioambiental, 2022).

Com o avanço da vacinação contra a Covid-19, vivenciamos, no 2º semestre de 2021, uma abertura gradual das escolas e universidades com a retomada do ensino presencial, ainda que o país tenha alcançado, à época, apenas 58% da população totalmente vacinada (Our World in Data, 2021). Os povos indígenas aldeados, isto é, aqueles que habitam territórios indígenas, foram incluídos na terceira posição dos grupos prioritários para a vacinação conforme o Plano Nacional de Operacionalização da Vacinação contra Covid-19, e, mesmo estando atrás apenas dos grupos prioritários de idosos, pessoas

com deficiência e trabalhadores da saúde, ocupavam a oitava posição no ranking de vacinação em maio de 2021, com 79% tendo recebido a primeira dose dos imunizantes e 67%, a segunda dose e, atualmente, pouco mais de 13% já receberam a dose de reforço (Rodrigues, 2021).

Dentre os inúmeros desafios enfrentados pelos povos indígenas durante a pandemia, não desistir das trajetórias escolares e adaptar-se aos modelos de ensino remoto por meio de plataformas educacionais criadas pelas próprias instituições, foi um destes desafios que gerou experiências de aprendizagem muito particulares entre estudantes indígenas. Ninguém poderia imaginar a magnitude dos desafios que viriam com a pandemia no ano de 2020 e, em razão deste contexto, desenvolvemos uma pesquisa com estudantes indígenas que deram continuidade aos estudos universitários durante a vigência das medidas governamentais de isolamento social no ano de 2021 em uma universidade ao sul do país que possui, desde o ano de 2018, o curso de graduação em Pedagogia Intercultural Indígena-Guarani.

O objetivo da pesquisa, realizada entre março e abril de 2021, foi compreender como estes estudantes vivenciaram seus processos de aprendizagem na modalidade de ensino remoto durante o ano de 2020, as maneiras como eles e elas organizaram suas rotinas de estudo e trabalho, os obstáculos enfrentados, as estratégias criadas para continuar suas trajetórias educacionais, e suas percepções sobre o que significa estudar, viver e sobreviver à pandemia de Covid-19. Os procedimentos metodológicos foram pautados pela análise de conteúdo (Franco, 2018) e a abordagem foi qualitativa por considerarmos que as narrativas destes estudantes carregam dimensões construtivas e geradoras de sentidos que nos permitem compreender os indivíduos por meio de seus próprios termos (Goldenberg, 2015).

“É ser o que sou, uma MbyaGuarani”: a luta de universitários indígenas

Permanecer nos bancos escolares durante a pandemia descortinou as múltiplas vulnerabilidades que marcam a histórica luta dos povos indígenas no campo da educação. Desde 2002, graças à organização dos povos indígenas em prol da implementação das políticas afirmativas de inclusão universitária, estar na universidade converteu-se “num aspecto relevante de configuração das carreiras dos militantes das juventudes indígenas” (Oliveira, 2020, p.14). A educação universitária indígena é resultado de um amplo processo histórico de reivindicação ao acesso e permanência de estudantes indígenas nos espaços do ensino superior, concretizada pela implementação de políticas de ações afirmativas para os povos indígenas, como previsto na lei 12.711/2012, conhecida como lei de cotas, que garante a reserva de 50% das vagas em instituições de ensino superior federal para estudantes oriundos do ensino médio público, dentre eles estão incluídos os/as indígenas, pretos e pardos (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2012). Mesmo diante dessa previsão legal, a adoção de políticas de ação afirmativas pelas universidades brasileiras e a presença de estudantes indígenas ainda é muito precária. Em 2018, o Brasil tinha cerca de 57 mil indígenas matriculados na educação superior, o que significa que as matrículas de estudantes indígenas correspondem apenas a 0,7% do total de estudantes do ensino superior do Brasil, em 2019 apenas 44 das 67 universidades federais cumpriam a lei

12.711/2012 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2019).

São muitos os motivos que elucidam este baixo percentual, que podem estar associados a dois tipos de ausências: ausência de políticas estudantis que favoreçam a permanência destes estudantes nas universidades, como programas de capacitação pedagógica, monitoria e de oferta de bolsas, e ausência de vínculos e do sentimento de pertencimento destes estudantes à comunidade acadêmica, já que a falta destes vínculos pode gerar uma trajetória universitária marcada pelo isolamento, solidão e a vivência de experiências negativas no convívio com estudantes não-indígenas. Além da lei 12.711/12, as políticas de inserção universitária dos povos indígenas foram impulsionadas com a oferta de cursos específicos de formação de professores indígenas em licenciaturas interculturais graças à promulgação de leis estaduais ou resoluções internas das instituições universitárias, o que provocou um maior acesso e permanência de estudantes indígenas que, desde 2019, estão presentes em 53 das 106 universidades públicas, e em 18 Estados da Federação. Um exemplo dessa política de inserção universitária registra-se na universidade do litoral sul do país, onde essa pesquisa foi desenvolvida, que foi credenciada para a oferta do Curso de Licenciatura Indígena Guarani – Habilitação em Pedagogia no ano de 2018, através de edital do Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior, e que contou com 40 matrículas efetivas de estudantes Indígenas Guaranis. Na região federativa onde a universidade possui seus campi, vivem cerca de 13.821 indígenas dos povos Guarani, Xokleng e Kaingang. Por ser uma região litorânea, onde há maior predominância de povos da etnia Guarani, cerca de 1.657 Indígenas Guarani vivem nesta região.

A criação deste curso de Licenciatura Intercultural Indígena-Guarani está voltado para a formação de professores para atuação do magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em escolas indígenas da Educação Básica em especial em suas Aldeias. O curso é ofertado aos interessados que possuem o ensino médio completo e residem em terras indígenas pertencentes ao povo Guarani. E ocorria de forma presencial até o surgimento da pandemia, e, em decorrência dos decretos governamentais e medidas de segurança, as aulas presenciais foram suspensas. Houve, então, uma reorganização da universidade que passou a oferecer essa licenciatura no formato síncrono em plataforma específica elaborada pela própria instituição.

Em razão desta reorganização e da necessidade de estabelecermos um vínculo mais efetivo com os/as estudantes indígenas durante o contexto da pandemia, contactamos com os/as estudantes matriculado/as no 6º período, em andamento à época, por meio do e-mail institucional. Estes estudantes responderam um questionário com perguntas abertas e fechadas, disponibilizado no Google Formulário, a respeito de suas experiências de aprendizagem durante a suspensão das aulas presenciais no ano de 2020. Dos 17 estudantes matriculados neste período, tivemos retorno de 15 estudantes, 09 homens e 06 mulheres, de idades entre 22 e 35 anos, o que revela um perfil de estudantes bastante jovens, todos/as se declararam como indígenas do povo Guarani e moram com suas famílias em terras indígenas localizadas nos municípios de entorno à universidade. Apenas 06 mulheres e 02 homens moram sozinhos. Do total, 13 estudantes possuem filhos. Verificamos que as estudantes jovens são mães solo, pois dentre os/as 12 solteiros/as, 04 jovens são mulheres

que moram sozinhas com seus filhos/as, enquanto apenas 02 homens possuem filhos e somente um deles mora com o/a filho/a.

Quanto ao sustento econômico nas comunidades Guaranis, o artesanato é uma das principais fontes de renda. Durante todo ano, o artesanato feito à base de réplicas de animais silvestres entalhados em madeira, colares, pulseiras e cestas, é produzido unicamente pelas mulheres. Nenhum homem que participou de nossa pesquisa está envolvido nesta produção. Todos eles exercem outras atividades de trabalho remunerado e apenas um deles atua na venda de artesanatos juntamente com as mulheres. Porém, a predominância das mulheres não se restringe à produção do artesanato no interior de suas aldeias, elas também estão amplamente envolvidas em sua comercialização nas cidades vizinhas às aldeias, especialmente nos meses de dezembro a março devido à alta temporada de verão na região. Aqueles e aquelas que trabalham por conta própria ou não possuem emprego fixo, como na produção e venda de artesanato e nos trabalhos comunitários na aldeia, existe maior flexibilidade de horários entre o trabalho e o estudo. Já para outros, que atuam no ensino das escolas da região, foi necessário estabelecer acordos com a direção da escola para não haver nenhuma interferência em sua relação com o trabalho na docência, como revela um professor que viu vantagens na modalidade das aulas online por ter facilitado um pouco a organização de sua rotina de estudos e trabalho. Porém, essa é uma exceção diante de todos os relatos que evidenciaram mais as dificuldades do que as facilidades dessa modalidade de ensino, sobretudo as queixas com a qualidade e velocidade do sinal de internet nos locais onde acessam, conforme as falas a seguir o demonstram:

Em relação às aulas online é um pouco difícil por conta da internet, aqui na escola tem internet, mas é um pouco lento, daí as vezes eu só acesso os conteúdos no grupo do WhatsApp (E5) Aqui não pega bem a Net! E não tenho Wi-Fi, mas tento acompanhar quando tenho dados, vou para um lugar que pega rede! (E11) O único problema é estar distante da sala de aula isso faz com que as dificuldades sejam maiores. Pois muitas vezes a comunicação fica difícil principalmente na internet (E2).

Os principais obstáculos relatados em suas experiências de aprendizagem incluíram, além da baixa qualidade e velocidade do sinal de internet, queixas quanto ao precário acolhimento por parte da universidade, em especial pelo corpo docente, durante o ensino remoto. A perda do vínculo presencial com os docentes teve um forte impacto na qualidade deste aprendizado, que só não foi mais precarizado em função do acesso à gravação das aulas no ambiente virtual. Muitos destacaram a vantagem da gravação das aulas porque isso auxilia na compreensão do conteúdo e na realização das atividades exigidas, além de manejar o tempo de acordo com os horários que dispunham. Os/as estudantes assistiam as aulas com seus celulares do tipo Smartphone e/ou Iphone, apenas dois disseram que utilizaram notebook e computadores, sendo que um deles usa o notebook “emprestado de um amigo, mas o que mais utilizo é o celular que tem a internet para participar das aulas online” (E13).

É importante atentarmos para o que significou este processo de aprendizagem durante o período mais grave da pandemia para estes/estas estudantes, 10 deles/as consideraram que o aprendizado dos conteúdos foi bom, apenas quatro classificaram como excelente e satisfatório (dois estudantes em cada categoria) e um afirmou que o processo de aprender durante a pandemia

foi ruim em razão das dificuldades de acesso à internet comentadas anteriormente. Observa-se que a maioria não sentiu diferença na aprendizagem durante as aulas remotas, mesmo diante do fato de que muitos encontraram dificuldades de acesso à plataforma utilizada pela universidade, apenas dois estudantes responderam que não perceberam aprendizagem significativa neste período. Em relação aos participantes no momento da pesquisa, não constatamos nenhuma desistência ou trancamento por parte dos estudantes, porém, as inúmeras queixas quanto à qualidade do acesso à internet revelaram ser um problema muito sério durante o período das aulas remotas. Alguns estudantes acessavam a rede através da internet disponível na escola da aldeia, ainda que de forma precária, enquanto outros não tinham nenhuma forma de acesso, o que mobilizou a universidade a proporcionar um pacote de internet 4G para aqueles que não dispunham do acesso. Porém, isso não foi o suficiente, como relata uma estudante que utilizava a rede Wi-Fi em um posto de combustível, próximo à BR-101 e de sua aldeia, para poder participar das aulas e tirar suas dúvidas diretamente com os/as professores/as, sem ter que recorrer às aulas gravadas. Esta queixa não é exclusiva aos estudantes guaranis ouvidos em nossa pesquisa, a pandemia agravou um problema que se arrasta há muito tempo no país no que diz respeito à garantia da qualidade do acesso e permanência de indígenas no ensino superior (Lemos, 2021).

Concomitante a este contexto, as percepções dos/as estudantes indígenas sobre as formas pelas quais a universidade tem contribuído para a sua permanência no curso revelaram que é preciso ir muito além da oferta de um pacote de internet. Na fala de um estudante, é preciso uma política de “acolhimento, adaptação, paciência”, uma vez que a universidade não ajuda “em nada! Permaneço porque tenho vontade de seguir, e me formar” (E1). Ficou evidenciada a queixa de que a universidade não promoveu a inclusão necessária durante o ensino remoto, assim como foram tecidas críticas à falta de iniciativas do governo com políticas públicas que assegurem ações mais efetivas por parte das universidades. Apesar das dificuldades e obstáculos relatados, as percepções destes estudantes sobre suas experiências de aprendizado durante o ensino remoto tenderam a ser mais positivas do que negativas. A maioria dos/as estudantes relataram que desenvolveram novas habilidades de aprendizagem, vale ressaltar que embora o acesso à internet tenha sido limitado, não se tornou um impeditivo em seus processos de aprendizagem e de acordo com os (as) estudantes o uso dos aparelhos tecnológicos que dispunham (smartphones e notebooks) para fins pedagógicos impactou em suas vidas de forma positiva.

As percepções mais positivas em relação à universidade referem-se à flexibilidade dos/as professores/as quanto aos prazos de entrega das atividades avaliativas. As vantagens do ensino remoto também foram destacadas em algumas falas: “os professores nos auxiliam ao máximo para podermos adquirir e participar nesse novo modo de ensino; sempre temos apoio da universidade; sempre respeitando nossa cultura” (E3, E4, E5).

Essas percepções também se estendem a fatores como a dedicação dos professores e o tempo ampliado que se ganhou com a suspensão dos deslocamentos até à universidade, a tranquilidade para estudar em casa, a não aglomeração por conta da pandemia, uma nova aprendizagem através de ferramentas on-line, poder estar em sua comunidade estudando sem

necessidade de deslocar-se para o campus da instituição e estar junto à família, além da ênfase dada por eles/as à segurança, o respeito à vida e à educação.

Conclusões

Compreender como estes(as) estudantes universitários indígenas Guarani vivenciaram seus processos de aprendizagem na modalidade de ensino remoto durante a pandemia de 2020, revelou vivências que vão muito além das dificuldades que analisamos neste texto e que certamente uma pesquisa em profundidade nos dará mais elementos para adentrarmos no universo desses (as) estudantes. Por ora, inferimos que suas experiências, trazidas nas narrativas, evidenciaram um forte sentimento de pertença e responsabilidade perante suas comunidades de origem, indo desde o desejo pessoal de ser um educador e uma educadora, até à construção de diversas estratégias culturais para lidar com os desafios de enfrentar o novo, seja ele o sentimento de insegurança frente ao futuro da educação indígena, seja na superação das dificuldades de acesso e permanência nos ambientes virtuais de aprendizagem. Ao analisarmos suas percepções sobre o que significa estudar, viver e sobreviver à pandemia de Covid-19, foi possível observar um misto de sentimentos positivos em relação ao valor da educação, à esperança de contribuir com a educação das futuras gerações, ao fortalecimento dos vínculos familiares e estudantis em meio ao cenário de desesperança e dor trazido com a pandemia. Embora seja importante pontuar que boa parte avaliou de forma positiva seus aprendizados acadêmicos no período de aulas remotas, também foi possível perceber em suas respostas sentimentos negativos em relação aos obstáculos que precisaram enfrentar para seguir suas trajetórias educacionais, sobretudo a respeito da qualidade de seus processos de aprendizagem durante as aulas não presenciais.

É de suma importância salientar que as rotinas de estudo e trabalho também foram afetadas em virtude da pandemia, sendo que oito participantes da pesquisa precisaram elaborar novas estratégias para gerenciar o tempo para participar das aulas online, acessar os conteúdos disponibilizados no ambiente virtual e fazer as atividades solicitadas pelos(as) professores(as). Em seus relatos, dentre as estratégias para driblar os obstáculos e conseguir conciliar estudo e trabalho durante a pandemia, eles(as) elaboraram agendas (cronogramas); elencaram o que era mais urgente a ser feito; fizeram acordos no trabalho com seus superiores para ter mais tempo para estudar; e mesmo assim uma parte significativa admitiu não obter êxito em entregar pontualmente atividades acadêmicas. De modo geral, com base nas respostas obtidas nesta pesquisa, a superação das dificuldades de ser um(a) universitário indígena Guarani, tem como motivação o desejo de contribuir com sua comunidade, e podem ser sintetizadas na fala de uma das jovens: “é preciso um mergulho identitário profundo para seguir adiante, sendo o que se é: Mbya Guarani”.

Referências

- Conselho Indigenista Missionário (2020). *Relatório - Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil - Dados de 2020*. Recuperado de <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2021/11/relatorio-violencia-povos-indigenas-2020-cimi.pdf>.
- Conselho Nacional de Juventude. (2021). *Relatório Juventudes e a Pandemia do Coronavírus*. Recuperado de https://atlasdasjuventudes.com.br/wp-content/uploads/2021/08/JuventudesEPandemia2_Relatorio_Nacional_20210702.pdf.
- Franco, M. L. P. B. (2018). *Análise de conteúdo*. 5ª ed. Campinas, SP: Autores Associados.
- Goldenberg, M. (2015). *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, RJ: Record.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2012). *Censo Brasileiro 2010*. Recuperado de <https://censo2010.ibge.gov.br>.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2019). *Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2019*. Recuperado de https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf.
- Instituto Socioambiental. (2021). *Covid-19 e os povos indígenas*. Recuperado de <https://covid19.socioambiental.org>.
- Lemos, V. (2021, 20 de fevereiro). *A luta dos universitários indígenas para não desistir das aulas em ensino remoto nas aldeias durante a pandemia*. Recuperado de <https://racismoambiental.net.br/2021/02/20/a-luta-dos-universitarios-indigenas-para-nao-desistir-das-aulas-em-ensino-remoto-nas-aldeias-durante-a-pandemia>.
- Oliveira, A. da C. (2020). Juventudes, Estado e Povos Indígenas no Brasil do Século XXI. *Revista Latino-Americana de Ciências Sociais, Niñez y Juventud*, 18(1), 1-25. Recuperado de <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/3967>.
- Our World in Data. (2021). *Coronavírus (COVID-19) Vaccinations*. Recuperado de https://ourworldindata.org/covid-vaccinations?country=OWID_WRL.
- Rodrigues, F. (2021, 18 de maio). *Prioridade no plano de vacinação, apenas 67% dos indígenas estão imunizados*. Recuperado de <https://www.poder360.com.br/coronavirus/prioridade-no-plano-de-vacinacao-apenas-67-dos-indigenas-estao-imunizados>.
- Fundo das Nações Unidas para a Infância. (2020). *Juventude indígena fala sobre o impacto da pandemia em suas comunidades*. Recuperado de <https://www.unicef.org/brazil/historias/juventude-indigena-fala-sobre-o-impacto-da-pandemia-em-suas-comunidades>.
- Xakriabá, C. Das aldeias às ruas, medidas contra a Covid-19 esbarram em realidades marcadas pela desigualdade e na ausência de direitos básicos, como saúde, emprego e moradia. *Revista Radis*, 212, 11-15.

VI - Educação Inclusiva

ADAPTAÇÕES UTILIZADOS PELAS/OS DOCENTES NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DAS/OS ESTUDANTES COM DISLEXIA

Leonor Ribeiro, Universidade do Minho, leonorcdrbeiro@hotmail.com
Ana Paula Loução Martins, Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho, apmartins@ie.uminho.pt
José Carlos Morgado, Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, jmorgado@ie.uminho.pt

RESUMO: Esta comunicação teve por objetivo apresentar os tipos de adaptações utilizados no processo de avaliação de estudantes com dislexia pela comunidade de docentes. O estudo, que assenta no paradigma positivista, utilizou métodos quantitativos de recolha e análise de dados. Recolheram-se dados junto de 17 docentes do 4.º ano de escolaridade, de 35 escolas, dum distrito do centro litoral de Portugal, com a *Checklist* de Adaptações na Avaliação, elaborada com base na revisão bibliográfica. Os resultados permitem identificar que as adaptações mais e menos utilizadas foram o apoio à/ao estudante durante as instruções e os equipamentos. Os resultados alcançados são discutidos e permitem uma reflexão sobre as práticas educativas e sobre o que poderá ser melhorado para promover uma inclusão mais eficaz e justa para as/os estudantes com dislexia.

PALAVRAS-CHAVE (3): dislexia; adaptações no processo de avaliação; inclusão

BSTRACT The main objective of this communication is to make known the types of assessment accommodations in the assessment used by the teaching community for students with dyslexia. The study is based on the positivist paradigm, used quantitative methods of data collection and analysis. Data were collected from 17 teachers of the 4th year of schooling, from 35 schools, in a littoral district of Portugal, with the Checklist of Adaptations in the Evaluation, elaborated based on the bibliographic review. The results make it possible to identify which adaptations are most and least used, which are the students support during instructions and equipment's. The results achieved are discussed and allow a reflection on educational practices in relation to what is the usual practice and what could still be improved to promote a more effective and fair inclusion for students with dyslexia

KEYWORDS (3): dyslexia; assessment accommodations; inclusion

Introdução

A educação deve ter como principais objetivos a promoção do sucesso, a inclusão e a cidadania (Costa, 2019), pelo que se revela a indissociabilidade da educação e da filosofia da inclusão, a qual tem vindo a ser fortalecida ao longo das últimas décadas. O currículo pode e deve ser um meio para atingir estes objetivos. Através da gestão do currículo é possível estimular a participação, o pensamento crítico e o desenvolvimento de valores promotores de uma sociedade mais justa, solidária e democrática (Morgado, 2013), o que juntamente com a adaptação do currículo é uma forma a responder à diversidade de características e necessidades das/os estudantes, é uma forma de responder aos desafios da inclusão educativa (Hoover & Patton, 2005; Kauffman & Hallahan, 2005).

Em Portugal, a legislação sobre inclusão, ou seja, o DL 54/2018, afirma que a escola inclusiva promove as soluções para que todas/os e cada estudante, independentemente da sua condição, adquiram uma escolaridade e uma avaliação que facilite a sua inclusão social. O centro da atividade escolar são o currículo e a aprendizagem das/os alunas/os, pelo que devem ser determinadas

as barreiras que podem surgir, e promover estratégias para as minimizar, de forma a garantir que tenham acesso ao currículo e adquiram o máximo de aprendizagens. Estas reformas na educação precisam estar comprometidas com a excelência e o rigor educacional, com base na pesquisa. As adaptações nos testes são alterações no procedimento de administração do teste que não devem alterar o seu conteúdo, que podem ser classificadas em cinco categorias: (1) espaço, (2) modo de apresentação, (3) calendarização e duração, (4) tipo de resposta e (5) cotação/classificação (Lovett & Lewandowski, 2015; Polloway et al., 2013; Thurlow et al., 2003). Adicionalmente, outras adaptações podem envolver a preparação da/o aluna/o e o *feedback* individual ao aluno durante o teste, como dar incentivos verbais (Jayanthi et al., 1996). Se as adaptações nos testes forem corretamente implementadas, evitam que sejam comprometidos os princípios da avaliação ou que as/os estudantes não sejam avaliados de forma justa. Fornecer adaptações no teste é uma prática repleta de perspectivas polarizadas, que vão desde aqueles que defendem acerrimamente a sua necessidade e não veem desvantagens no seu uso, até outros que veem a utilização das adaptações como algo para beneficiar ou facilitar o processo de avaliação a estudantes com dificuldades (Lovett & Lewandowski, 2015). Assim, a utilização de adaptações nos testes deve ser uma prática baseada na investigação, como uma obrigação ética, para garantir que sejam feitas escolhas informadas e baseadas em conhecimentos científicos e profissionais (Lovett & Lewandowski, 2015). A prática de fazer adaptações nos testes é uma forma de apoiar as/os estudantes com barreiras na aprendizagem a atender com sucesso às exigências dos testes em sala de aula (Jayanthi et al., 1996). Apesar da óbvia importância de testar as adaptações para alunas/os com barreiras na aprendizagem, a investigação tem revelado que isto nem sempre é feito por docentes de turma (Jayanthi et al., 1996; Putnam, 1992; Zigmond et al., 1985). Considera-se importante determinar porque a/os docentes implementam algumas adaptações nos testes e não outras, e identificar as variáveis que limitam o uso de adaptações nos testes pelas/os docentes, bem como reconhecer o papel importante que tais adaptações podem desempenhar para ajudar as/os estudantes com barreiras na aprendizagem a atender às exigências dos testes na sala de aula do ensino regular (Jayanthi et al., 1996).

A aceitabilidade e atitude da/o docente em relação às adaptações são duas das variáveis que influenciam a implementação de uma adaptação num teste. Por sua vez, estas podem ser influenciadas por fatores afetivos, pelo senso de utilidade na promoção do sucesso da/o estudante, conforto e facilidade de fazer a adaptação do teste, sentido de justiça, características irrelevantes da/o estudante e preferências da/o própria/o estudante, ao invés de ter como base as suas necessidades e, por isso, o benefício das adaptações não é otimizado (Lee et al., 2018; Polloway et al., 1996). Para além disto, existem evidências de que as/os docentes têm dificuldade em escolher as adaptações corretas para as/os estudantes, pois ao longo da sua formação inicial e da sua carreira, realizam pouca formação com base na investigação (Fuchs et al., 2000; Kern et al., 2018; Lovett & Lewandowski, 2015; Marsh, 2012), ou seja, as/os docentes, muitas vezes, não sabem quais as adaptações que são permitidas, nem quais as interpretações e forma de as implementar. Consequentemente as adaptações recomendadas pela/o docente são, frequentemente, menos úteis e menos eficientes do que as adaptações sugeridas por instrumentos objetivos criados para esse fim (Fuchs & Fuchs, 1999; Lovett & Lewandowski, 2015).

Numa revisão da literatura destaca-se que o tempo suplementar é a adaptação consistentemente mencionada como mais utilizada pela/os professora/es do ensino básico (Elliott et al., 1999; Jayanthi et al., 1996; McKevitt & Elliott, 2003). Hollenbeck et al. (1998) identificaram no seu estudo que a adaptação mais comum é fornecer um enunciado diferente. Os dados recolhidos no estudo de McKevitt e Elliott et al. (1999) mostram que a leitura orientada e o reforço verbal oral positivo são outras adaptações muito utilizadas. A adaptação menos utilizada é o recurso ao processador de texto, de acordo com o estudo de Jayanthi et al. (1996).

Considerando a quantidade limitada de estudos empíricos sobre as adaptações nos testes e a complexidade que está subjacente à seleção das mesmas, à sua implementação e à monitorização, para aferir a necessidade de as reajustar (Salend, 2008), desenvolveu-se um estudo com docentes de 1.º ciclo de um distrito do centro litoral de Portugal. Foi utilizada uma *Checklist* de Adaptações nos Testes, de forma a recolher informações sobre as adaptações implementadas pelas/os docentes de estudantes com dislexia. Desta forma, os objetivos deste estudo consistem: 1) Conhecer os tipos de ~~adaptações no processo de avaliação~~ na avaliação utilizados pela comunidade de docentes para as/os estudantes com dislexia; 2) Identificar a fiabilidade dos resultados da *checklist* para a comunidade educativa em estudo; 3) Caracterizar a/o profissional que as/os docentes consideram ter a responsabilidade na tomada de decisões sobre as adaptações na avaliação.

Método

Amostra

As/os docentes convidadas/os a participar são as/os docentes das turmas que participaram no projeto, foram igualmente entregues em todas as escolas, questionários para as/os professoras/es de educação especial. Desta forma, participaram 45 docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico, do distrito de Lisboa, com uma média de idades de 45,23, variando entre os 36 e os 58 anos. Apenas 17 responderam à *checklist* e estas/es são docentes do sexo feminino, com o ano de conclusão da formação a variar entre 1983 e 2006, sendo o ano com maior frequência o de 1999 (20%). Das professoras que participaram, 80% tem formação em 1.º ciclo, 11% tem formação em 2.º ciclo, 4% em educação especial, 7% em educação pré-escolar, 2% em educação física e 4% em inglês/alemão/português/francês. O mais elevado grau de formação da maioria das professoras é a licenciatura (77,8%), 8,9% das professoras têm pós-graduação, 11,1% têm grau de mestre e 2,2% de doutoramento. A maioria das professoras leciona entre 20 a 24 anos (53,3%). Somente 13% das professoras consideram ter recebido formação inicial suficiente sobre dislexia e 11% sobre adaptações curriculares. Em termos de formação contínua, 37,8% mencionou ter feito formação sobre dislexia, em formações que vão desde 4 horas a 100 horas, sendo a mais frequente de 25 horas com 8,9% das professoras. Em relação ao sentimento de competência, 28 (62,2%) mencionaram sentir-se competentes para trabalhar com estudantes com dislexia.

Instrumentos de recolha de dados

Foi utilizada uma *checklist* para a recolha de dados ao longo do estudo, a qual foi adaptada da *Assessment Accommodations Checklist* (Elliott et al., 1999),

com a autorização dos autores e, posteriormente, foi complementada com base nos dados dos estudos de Bender (1992) McKinley e Stormont (2008). Esta é constituída por 74 itens, agrupados em dez tipos de adaptações, incluindo as seguintes categorias: preparação para o teste, agendamento, ambiente/espço, adaptações motivacionais, apoio nas instruções, apoio durante o teste, equipamento ou tecnologias/produtos de apoio, adaptação do formato do teste, cotação dos testes e correção dos testes.

Esta lista de verificação foi elaborada com o intuito de caracterizar as adaptações na avaliação, adotadas pelas/os docentes de estudantes com dislexia, sendo solicitado às/aos docentes que declararam ter alunas/os com dislexia nas suas turmas que participaram no projeto, que assinalassem os itens com as adaptações que utilizaram com estas/es estudantes.

Foram utilizados dados do Questionário das Perspetivas sobre Adaptações nos Testes - para Docentes (QPAT-D), com o intuito de recolher dados sociodemográficos, nomeadamente o género, a idade, as barreiras à aprendizagem das/os estudantes que tem lecionado, o contacto com pessoas com barreiras na aprendizagem, a experiência de lecionação, e questões relacionadas com a formação inicial e pós-graduada e se recebeu formação acerca de dislexia e de adaptações curriculares. Incluíram-se ainda dados sobre a comunicação da/os docentes com as/os estudantes e encarregadas/os de educação, bem como o seu sentimento de competência para trabalhar com estudantes com dislexia, as barreiras que sentem para dar apoio a estas/estes estudantes, quais os dados preponderantes para determinar as adaptações a implementar e de quem são as responsabilidades para a tomada de decisão e de implementação dessas adaptações. Estas questões têm o formato dicotómico ou de escolha múltipla e de questões abertas.

Procedimentos de recolha de dados

O desenho de investigação e o instrumento de recolha de dados foram alvo de avaliação e aprovação por parte da Comissão de Ética em Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Minho e da Direção-Geral de Educação do Ministério da Educação. Após estas aprovações, as direções dos agrupamentos de escolas foram contactadas. De seguida, a coordenação das escolas e as/os docentes foram, na sua maioria, contactadas/os presencialmente, embora, em alguns agrupamentos, tenha sido a escola a estabelecer os contactos com as/os docentes. As/os encarregadas/os de educação foram contactadas/os por carta, após a confirmação de colaboração por parte das escolas. Após a receção das autorizações e consentimentos informados assinados, as *checklists* foram entregues às/aos docentes.

Procedimentos de tratamento e análise de dados

Os dados obtidos nesta investigação foram tratados estatisticamente, com recurso ao programa informático *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 27, em termos descritivos.

A análise estatística descritiva envolveu medidas de estatística descritiva, com frequências absolutas e relativas, médias e respetivos desvios-padrão da *checklist* de adaptações na avaliação. A fiabilidade dos resultados foi obtida através do valor do Alfa de Cronbach.

Resultados

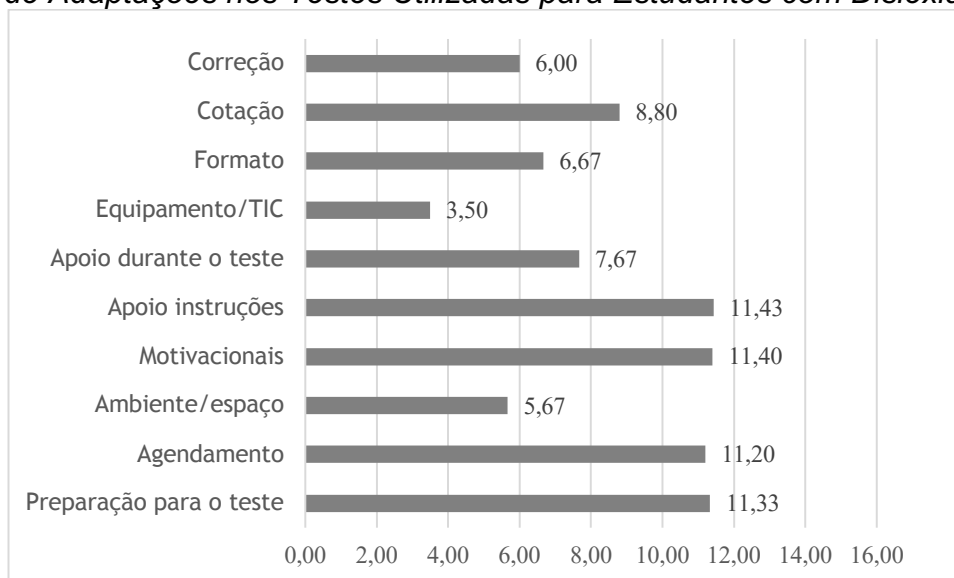
Na opinião das participantes, baseando-se na sua experiência, a responsabilidade na tomada de decisões sobre as adaptações na avaliação é da/o professor/a de ensino regular e da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, para a 66,7% das/os participantes; 24,4% consideram que é somente da responsabilidade da/o professor/a de ensino regular e 2,2% que é da responsabilidade de outros. Relativamente à responsabilidade para implementar as adaptações, 66,7% considera que é da/o professor/a de ensino regular e da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, 20% considera que é da responsabilidade da/o professor/a de ensino regular e 6,7% considera que é da responsabilidade da *equipa* multidisciplinar de *apoio à educação inclusiva*.

Relativamente aos dados que as docentes consideram determinantes para a tomada de decisões acerca das adaptações a implementar foram identificadas as seguintes: ritmo de trabalho, dificuldades na leitura e escrita, dificuldades de concentração/atenção, intensidade das dificuldades, fatores emocionais/comportamentais, dados de monitorização que sejam indicadores dessa necessidade e ainda os dados de relatórios e diagnóstico clínico.

Os resultados obtidos através das *checklists* preenchidas mostram que as adaptações mais frequentemente implementadas, pelas professoras participantes, nos testes para estudantes com dislexia foram: avisar previamente sobre as datas dos testes, tempo suplementar e planear as datas dos testes com espaçamento entre si (37,8%), dar incentivos verbais pelo esforço e ler as instruções para o aluno (35,6%), avisar previamente sobre os conteúdos a estudar (33,3%), não penalizar a caligrafia, nem ortografia e aceitar respostas mais breves (31,1%). Estas adaptações estão incluídas nas seguintes categorias de adaptações: preparação para o teste, agendamento, motivacionais, apoio nas instruções e cotação.

As adaptações menos implementadas relacionam-se com a cotação, especificamente na alteração da denominação das classificações (0%), com o formato do teste, designadamente o listar as instruções na vertical (2,2%), com os equipamentos/TIC de gravação áudio e processador de texto (2,2%), com a adaptação do ambiente/espço, nomeadamente ao nível do mobiliário (0%) e acústica (2,2%).

A Figura 1 mostra os tipos de adaptações nos testes, agrupados em categorias, verificando-se que as adaptações mais utilizadas enquadram-se no apoio das instruções e em termos motivacionais, enquanto que as menos implementadas são ao nível do equipamento e das tecnologias de informação e comunicação.

Figura 1.*Tipo de Adaptações nos Testes Utilizadas para Estudantes com Dislexia*

Neste estudo, os valores do Alfa de Cronbach na *Checklist* indica uma consistência interna de ,877.

Discussão de resultados

Algumas das adaptações mais frequentemente utilizadas pelas docentes de estudantes com dislexia são as que estão previstas na legislação em vigor - artigo 28.º do Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, tais como o tempo suplementar (agendamento) e a leitura dos enunciados (apoio instruções), bem como a não penalização pela caligrafia, pela ortografia e pelas respostas breves (cotação), previstas da Ficha A das Normas do Júri Nacional de Exames. Sublinha-se ainda que no estudo de Hollenbeck et al. (1998) o tempo suplementar foi a adaptação menos citada como sendo utilizada (13,1%), contrariamente aos resultados obtidos mais recentemente por Witmer et al. (2018), sendo essa a adaptação mais frequentemente enunciada pelas/os docentes (93%), seguindo-se a leitura orientada dos enunciados (79%). É interessante verificar que, no estudo complementar a este, o tempo suplementar é igualmente identificado pelos estudantes como sendo a adaptação mais experienciada e foi identificada como a mais útil, pelas/os docentes, para estudantes com dislexia. A não penalização pela caligrafia, ortografia e respostas breves foi apontada pelas docentes, como a adaptação mais fácil de implementar.

A utilização de produtos de apoio, preconizada na alínea d) do artigo 28.º do Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, não parece ser uma prática habitual, de acordo com os dados recolhidos, o que mais uma vez corrobora com a opinião fornecida pelas/os estudantes, que mencionam como adaptação menos experienciada o uso de computador.

Os dados da *checklist* poem em evidência que as/os docentes utilizam apenas uma minoria das adaptações, tal como no estudo de Hollenbeck et al. (1998).

Todos os tipos de adaptações listados na *checklist* de Adaptações nos Testes são utilizados pelo menos por uma docente, com exceção de três, que não foram sinalizados

por nenhuma, contudo, esta não sinalização pode justificar-se pela não adequação à situação das/os estudantes com dislexia. De entre os conjuntos de adaptações listados, aquele que inclui menos adaptações utilizadas é dos equipamentos, que inclui para além de equipamentos áudio, ainda a possibilidade de utilizar o processador de texto ou o dicionário. Num inquérito a nível nacional (Jayanthi et al., 1996), os resultados foram similares, verificando-se que as/os docentes do ensino básico indicaram o tempo suplementar como a terceira adaptação mais utilizada e a utilização de processador de texto como a menos utilizada.

O conjunto de adaptações mais utilizado pelas docentes é o apoio à/ao estudante durante as instruções, que é composto pelos itens: ler instruções, reler, simplificar, dúvidas, sublinhar, destacar, pedir à/ao aluna/ para o reler ou parafrasear. Através da *Assessment Accommodation Checklist* (Elliott et al., 1999) foi aferido, por McKevitt e Elliott (2003), que a adaptação mais selecionada pelas/os docentes eram o tempo suplementar, a leitura orientada e o reforço verbal oral positivo, o que é similar aos resultados obtidos no presente estudo.

Considerações finais: implicações para a prática educativa

Como considerações finais, julga-se que uma abordagem às experiências e perspetivas de docentes sobre as adaptações no processo de avaliação é um contributo para reflexão acerca dessas adaptações para estudantes com dislexia, bem como sobre a qualidade da participação das partes envolvidas no processo de escolha e implementação das adaptações em vários momentos do processo de ensino-aprendizagem. Adicionalmente, sublinha-se o facto de as adaptações ao processo de avaliação serem mobilizadas em função das necessidades de cada estudante, assim como da tipologia de dislexia diagnosticada. A revisão da investigação e os resultados deste estudo vêm ainda informar sobre as práticas em contexto escolar em relação às adaptações utilizadas em estudantes com dislexia.

Uma limitação do presente estudo é o facto de a amostra ser circunscrita a oito concelhos dos 16 existentes no distrito onde foi recolhida a amostra, pelo que é necessária precaução na generalização dos resultados, para além disto, da amostra total de docentes, foi apenas um número restrito que preencheu a *checklist*. No entanto, deve-se valorizar o facto de a amostra do estudo contemplar concelhos de diferentes localizações geográficas e com características diferentes em termos de atividade económica, densidade populacional, bem como a grande diversidade sociocultural. Sugere-se a replicação do presente estudo a nível nacional, recorrendo a uma amostra mais ampla em termos de número de docentes, incluir mais docentes de educação especial e mais ciclos de escolaridade. Sugere-se ainda que a amostra seja aleatória, estratificada, de forma a apoiar a comunidade educativa a identificar as adaptações que são passíveis de serem implementadas para estudantes com dislexia e quais as práticas que ocorrem.

Referências

- Bender, W. N. (1992). The Bender classroom structure questionnaire: A tool for placement decisions and evaluation of mainstream learning environments. *Intervention in School and Clinic*, 27(5), 307-312. doi:10.1177/105345129202700509.
- Costa, J. (2019). Melhores aprendizagens e sucesso escolar. Medidas de política educativa em curso. In J. C. Morgado, I. C. Viana, & J. A. Pacheco (Eds.), *Currículo, inovação e flexibilização* (pp. 13-24). De Facto Editores.
- Elliott, S. N., Kratochwill, T. R., & Schulte, A. A. G. (1999). *Assessment accommodations checklist*. CTB/McGraw-Hill.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (1999). Fair and unfair testing accommodations. *School Administrators*, 56(10). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/219247425?accountid=14511>.
- Hollenbeck, K., Tindal, G., & Almond, P. (1998). Teachers' knowledge of accommodations as a validity issue in high-stakes testing. *The Journal of Special Education*, 32(3), 175-183.
- Hoover, J., & Patton, J. (2005). *Curriculum adaptations for students with learning and behavior problems: Differentiating instruction to meet diverse needs*. Pro-Ed.
- Jayanthi, M., Epstein, M. H., Polloway, E. A., & Bursuck, W. D. (1996). A national survey of general education teachers' perceptions of testing adaptations. *The Journal of Special Education*, 30(1), 99-115. doi:10.1177/002246699603000106
- Kern, L., Hetrick, A. A., Custer, B. A., & Comisso, C. E. (2018). An Evaluation of IEP Accommodations for secondary students with emotional and behavioral problems. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 27(3), 178-192. doi:10.1177/1063426618763108
- Kauffman, J., & Hallahan, D. P. (2005). *The illusion of full inclusion: A comprehensive critique of a current special education bandwagon* (2nd ed.). Pro-Ed.
- Lovett, B. J., & Lewandowski, L. J. (2015). *Testing accommodations for students with disabilities: Research-based practice* (1 ed.). Washington: American Psychological Association.
- McKinley, L. A., & Stormont, M. A. (2008). The school supports checklist: Identifying support needs and barriers for children with ADHD. *Teaching Exceptional Children*, 41(2), 14-19. Retrieved from https://www.drjesspshatkin.com/uploads/7/2/4/1/72410989/teaching_exceptional_children-2008-mckinley-14-9.pdf.
- McKevitt, B. C., & Elliott, S. N. (2003). Effects and perceived consequences of using read-aloud and teacher-recommended testing accommodations on a reading achievement test. *School Psychology Review*, 32(4), 583-600. doi:https://doi.org/10.1177/001440290407000306.
- Morgado, J. C. (2013). Democratizar a escola através do currículo: Em busca de uma nova utopia.... *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 21(80), 433-448.
- Polloway, E. A., Bursuck, W. D., Jayanthi, M., Epstein, M. H., & Nelson, J. S. (1996). Treatment acceptability: Determining appropriate interventions within inclusive classrooms. *Intervention in School and Clinic*, 31(3), 133-144.
- Polloway, E. A., Patton, J., Serna, L., & Bailey, J. W. (2013). *Strategies for teaching learners with special needs* (10 ed.). Boston: Pearson.
- Putnam, M. L. (1992). The testing practices of mainstream secondary classroom teachers. *Remedial and Special Education*, 13(5), 11-21. doi:10.1177/074193259201300504
- Thurlow, M. L., Elliot, J. L., & Ysseldyke, J. x. (2003). *Testing students with disabilities: Practical strategies for complying with district and state requirements* (2 ed.). Corwin.

- Salend, S. (2008). Determining appropriate testing accommodations complying with NCLB and IDEA. *Teaching Exceptional Children*, mar/apr, 14-22.
- Witmer, S., Schmitt, H., Clinton, M., & Mathes, N. (2018). Accommodation use during content area instruction for students with reading difficulties: Teacher and student perspectives. *Reading & Writing Quarterly*, 34(2), 174-186. doi:10.1080/10573569.2017.1382407
- Zigmond, N., Levin, E., & Laurie, T. E. (1985). Managing the Mainstream. *Journal of Learning Disabilities*, 18(9), 535–541. doi:10.1177/002221948501800908

METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO APLICADAS: CONTRIBUTOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE FERRAMENTAS DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Maria de Guadalupe Almeida, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Beja, CIED, ISPA, guadalupe.almeida@ipbeja.pt
Sandra Lopes, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Beja, CICS. Nova e LabAT, slopes@ipbeja.pt

RESUMO: Num contexto onde a educação assume um papel fundamental na construção das sociedades atuais interessa refletir sobre a formação e as práticas dos agentes educativos. Neste artigo procuramos apresentar o percurso de investigação partilhado entre duas investigadoras (que também são professoras) e uma amostra, construída por conveniência, de estudantes que se encontram no presente a desenvolver os seus projetos de mestrado em diferentes contextos educativos. Partimos do lugar que a prática de investigação aplicada assume no contexto de formação de agentes educativos e nos seus contextos de atuação profissionais, ambos na área da inclusão. O objetivo do estudo foi o de compreender como os processos investigativos aplicados a esses contextos podem contribuir para a orientação da prática profissional dos agentes no seu trabalho com as crianças e jovens promovendo a auto/reflexão/colaborativa tendo por base os princípios orientadores da educação inclusiva. Simultaneamente, indagar como esses processos reflexivos podem ser promotores de uma melhor interação com os cuidadores e com toda a comunidade educativa. O trabalho empírico desenvolvido resultou de uma triangulação de técnicas de observação, onde se incluem, sumariamente, as entrevistas semi-directivas às/aos mestradas/os, análise de conteúdos dos percursos metodológicos desenvolvidos no âmbito dos respetivos projetos de investigação individuais e, ainda, observação direta dos fóruns partilha e reflexão conjunta criados ao longo do processo formativo. Com base nessa reflexão inferimos, sobre a nossa prática educativa e sobre as mudanças, ou permanências, que devemos considerar ao nível das competências a trabalhar para a formação na área da inclusão.

PALAVRAS-CHAVE (3): inclusão; educação; investigação

ABSTRACT: In a context where education assumes a fundamental role in the construction of current societies, it is interesting to reflect on the training and practices of educational agents. In this paper we seek to present the research path shared between two researchers (who are also teachers) and a sample, built for convenience, of students who are currently developing their master's projects in different educational contexts. We start from the place that the practice of applied research assumes in the context of training of educational agents and in their contexts of professional performance, both in the area of inclusion. The objective of the study was to understand how the investigative processes applied to these contexts can contribute to the orientation of the professional practice of the agents in their work with children and young people, promoting self/reflection/collaborative, based on the guiding principles of inclusive education. At the same time, to ask how these reflective processes can be promoters of a better interaction with parents and with the entire educational community. The empirical work developed resulted from a triangulation of observation techniques, which include, briefly, the semi-directive interviews with the students, content analysis of the methodological paths developed within the scope of the respective individual research projects and, also, direct observation of the forums sharing, and joint reflection, created throughout the training process. Based on this reflection we infer, about our educational practice and about the changes, or permanencies, that we must consider at the level of the competences to work for the formation in the area of inclusion.

KEYWORDS (3): inclusion; education; research

Introdução

Este artigo parte de uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido no âmbito de uma formação avançada - 2ºciclo- de professores na área de especialidade em educação inclusiva. Pretende-se apresentar o percurso de investigação partilhado entre duas investigadoras (que também são professoras) e de uma amostra, construída por conveniência, de estudantes que se encontravam a desenvolver as suas dissertações de mestrado em diferentes contextos educativos. Partiu-se do lugar que a prática de investigação assume no contexto de formação de agentes educativos e nos seus espaços de atuação profissional situados na área da inclusão. O objetivo do estudo foi o de compreender como os percursos investigativos aplicados a esses contextos podiam contribuir para a orientação da prática profissional dos agentes no seu trabalho com as crianças e jovens promovendo a auto/reflexão/colaborativa tendo por base os princípios orientadores da educação inclusiva. Foi objetivo, dar a compreender aos participantes como esses processos reflexivos podiam ser promotores de uma melhor interação com os intervenientes na ação e podiam, simultaneamente, dar “sentido à sua prática”. Acresce, pretendemos construir formatos de desenvolvimento da nossa prática letiva que pudessem ter impacto no exercício profissional das/dos nossas/os formandas/os quando exercem a docência em contextos que se pretendem inclusivos.

A investigação aplicada na formação contínua de professores em educação inclusiva

No referencial associado ao perfil dos professores inclusivos que orienta a construção profissional e o exercício profissional são explanados os valores inscritos na ação docente para a inclusão. Entre vários, salientam-se os seguintes valores: “valorização da diversidade”, “apoiar todos os alunos”, “trabalhar com os outros” e “desenvolvimento profissional e pessoal” (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012). Este último, em particular, embora surja como transversal a todos os outros, evoca, para ser conquistado, a importância da reflexividade na formação dos professores. A construção e a edificação dessa competência, ao longo da docência, implica que o profissional seja capaz de refletir, entre vários aspetos, de uma forma relacional, sobre: a sua prática no seu contexto de ação, sobre a sua relação/interação com os outros intervenientes e, também, sobre os comportamentos e resultados atingidos no trabalho que desenvolve com os vários intervenientes (alunos, famílias e pares). A prática da investigação assume-se, entendida desse modo, enquanto espaço capaz de despoletar, individual e coletivamente, processos críticos de questionamento e de análise introspetiva e colaborativa com potencial de mudança e transformação. Constitui-se como espaço de procura de um “sentido” para a prática educativa, como defendeu Ambrósio (2001) na forma como entende a escola enquanto “(...) comunidade, um sistema vivo, formado por pessoas que trabalham em comum e procuram um sentido para o que fazem” (Ambrósio, 2001, p.33). Sobre este propósito surgem questões como:

- A investigação poderá ajudar os professores a organizar o trabalho com os alunos para promover contextos educativos inclusivos?

- A investigação aplicada poderá contribuir para a autorreflexão/colaboração reflexiva como forma de melhorar/qualificar a ação docente?
- Esse processo de investigação poderá ser “inclusivo” integrando os próprios intervenientes (crianças, pais, professores, e outros agentes) no processo?

Recuperamos a noção de “sentido”, ou a procura do mesmo, que deve seguir a par do desafio de despoletar/criar processos de investigação em contexto de formação/exercício da ação que devem ser significativos para quem os desenvolve. Como refere a autora acima citada:

(...) o processo investigativo que constitui também um processo de autoformação, sobretudo de professores. São processos que se desenvolvem partindo da análise, da descrição, da observação, da problematização das práticas profissionais quotidianas e de vivência escolar: São, talvez, os casos que melhor poderão concretizar esta exigência de investigar, para e na sua autonomia. (...) (Ambrósio, 2001, p.38).

Estes pressupostos assumem particular importância nos contextos de formação contínua de professores, onde os professores-formandos são chamados a refletir sobre as suas práticas e contextos educativos e, concomitantemente, são convidados a desenvolver processos de investigação, com vista ao desenvolvimento das suas dissertações, que possam ter impacto, real aplicação nos seus contextos de intervenção-ação com vista à sua transformação. Acresce que, na formação para a inclusão, o modo como se observam os participantes e se interpreta a informação recolhida/produzida deve também configurar-se como espaços de “valorização da diversidade” e sobre os quais se deve ter em conta a especificidade dos contextos e dos participantes. Sobre este assunto, ressalta-se a particularidade do uso metodologias de investigação inclusivas que permitam aos observados, indivíduos com necessidades educativas especiais, serem também produtores dessa informação. Como refere Nind (2017) citando o trabalho de Walmsley e Johnson (2003), a propósito desta prática de pesquisa que deve ser feita num contexto que pressupõe, entre outros aspetos, os seguintes:

The research problem must be one that is owned (not necessarily initiated) by disabled people. ... It should further the interests of disabled people; non-disabled researchers should be on the side of people with learning disabilities. ... It should be collaborative – people with learning disabilities should be involved in the process of doing the research. ... People with learning disabilities should be able to exert some control over process and outcomes. ... The research question, process and reports must be accessible to people with learning disabilities (2017, p.27279)

Nestes contextos devem ser criadas estratégias que, apesar de não serem substancialmente diferentes das habitualmente usadas numa investigação, devem ser construídas em formatos que as tornem acessíveis e possíveis de concretizar, mesmo que de modo singular, por todos, apelando à filosofia presente no desenho universal de aprendizagem. Neste referencial, surge inscrita a obrigatoriedade de se identificarem estratégias que privilegiem formas de comunicar os conteúdos, modos de apresentação, e natureza das atividades,

flexíveis e adaptados, fomentando a participação de todos e cada um (Dec.Lei 54/2018).

Entende-se, a propósito, que os conceitos como acessibilidade e inclusão, apesar de estarem associados, designam concepções diferentes que devem ser tidas em conta num contexto de ação e de investigação. A designação acessibilidade está associada à utilização dos espaços físicos, mas está também relacionada não só com estratégias para a eliminação das barreiras arquitetónicas/físicas, como também com barreiras intelectuais ou sociais que promovam o acesso de todos a todos os espaços (Mineiro, et al., 2017). De acordo com Almeida (2021) a inclusão tem sido descrita como um processo contínuo para ultrapassar barreiras à participação e aprendizagem. Tem como objetivo a participação de todos os indivíduos na sua vida profissional, escolar e social, e que, mesmo a existirem diferenças entre todos os indivíduos, todos participem nas mesmas atividades, tarefas e contextos. A inclusão permite que os indivíduos, sejam respeitados e aceites pelos outros no que os diferencia dos mesmos (Fernandes, 2017). Deste modo, a designação inclusão remete para o campo das ações e medidas que tornam os contextos e ambientes mais acessíveis, promovendo o bem-estar, a segurança e o envolvimento nos contextos educativos.

O Desenho Universal/ Inclusivo prende-se não só com a concepção de equipamentos e estruturas, mas também com a forma de comunicação e de informação que possam ser utilizadas pela maioria dos utilizadores sem terem que se efetuar adaptações específicas. Este conceito comporta tanto o conceito de acessibilidade como o conceito de inclusão, pois antecipa a funcionalidade de uma forma facilitada dos espaços por todos, simplificando a sua utilização (CAST, 2018; Garcia et al, 2017).

O Professor de Ensino Especial deverá ter uma visão holística do ser humano, faz parte da sua prática profissional garantir e facilitar que o aluno, com ou sem necessidades específicas, consiga ser funcional e autónomo. Pode utilizar recursos de acessibilidade e tecnologia de apoio, no ambiente escolar, domiciliar e social (escola, trabalho, lazer, entre outros) (Marins & Emmel, 2011).

Os princípios de igualdade atenuam a especificidade técnica e especializada inerente à diversidade e passam a envolver grupos de profissionais comprometidos com a estruturação de espaços públicos de convivência, com objetos e equipamentos, numa perspetiva que evidencia a importância da cooperação interprofissional (Marins & Emmel, 2011).

Um projeto educativo com base no Desenho Universal para a Aprendizagem obedece a sete princípios básicos (CAST, 2018; Garcia et al, 2017): uso equitativo, o que implica a utilização por pessoas com diferentes capacidades; flexibilidade de utilização, permite escolher a forma de utilização, de acordo com as preferências e capacidades individuais; uso simples e intuitivo, facilidade de compreensão, independentemente da experiência, conhecimentos, competências linguísticas ou nível de concentração dos alunos; informação perceptível, comunicação eficaz, apresentação da informação em diferentes formatos (pictográfico, verbal, tátil); tolerância ao erro, minimizar riscos e consequências negativas que podem resultar de ações acidentais ou involuntárias; esforço físico mínimo, o aluno pode manter uma postura corporal neutra que lhe permite o uso confortável, eficaz e com um mínimo de fadiga; dimensão e espaço de abordagem e de utilização, tamanho e um espaço

apropriados para aproximação, alcance, manuseamento e uso, independentemente da estatura, mobilidade ou postura do utilizador.

Implementar estratégias de ensino inclusivo nos diferentes espaços educativos não requer grandes mudanças ou reformulações completas. A educação inclusiva também não exige a utilização específica de técnicas ou estratégias pré-definidas, nem o abandono de técnicas, tópicos, leituras ou tarefas educativas. Pelo contrário, sugere formas de ser mais intencional sobre como utilizar essas ferramentas e estratégias para que se possa criar e desenvolver o melhor ambiente de aprendizagem para os seus alunos (Ferreira, 2017).

Muitas vezes as práticas e estratégias de ensino inclusivo podem não ser algo totalmente novo; cada um de nós poderá estar a utilizar estratégias de ensino inclusivo sem as designar especificamente como tal. Pode implementá-las em pequenas tarefas que desenvolve em sala de aula, e são de extrema importância quando o docente está orientado para a aplicação da sua intencionalidade e previsão (Ferreira, 2017)

Segundo Ainscow (2020) a educação inclusiva deve preocupar-se em ultrapassar as barreiras à participação que podem ser sentidas por qualquer aluno. Define a inclusão como um processo de aumentar a participação dos alunos e reduzir a sua exclusão das culturas, currículos e comunidades das suas escolas locais, dando ênfase especial aos grupos de alunos que podem estar em risco de marginalização ou exclusão. Esta noção de inclusão estabelece as bases para uma abordagem que pode levar à transformação do sistema em si. Por outras palavras, o ambiente de aprendizagem deve mudar, e não o indivíduo.

Metodologia

Estudo de caso

O objetivo geral da pesquisa que apresentamos, ainda em curso, foi compreender o lugar, e o papel, que a prática de investigação aplicada assume nos contextos profissionais e na ação dos agentes educativos na área da inclusão. Procurou-se perceber, a partir da opinião dos profissionais, como esses processos investigativos podem contribuir para organizar a sua prática profissional e promover uma auto/reflexão/colaborativa tendo por base os princípios orientadores da educação inclusiva.

Constituiu-se, para o efeito, uma amostra por conveniência, de estudantes que se encontravam na altura a desenvolver as suas dissertações de mestrado em diferentes contextos educativos. Partimos do lugar em que a prática de investigação aplicada se assume como contexto de formação de agentes educativos na área da inclusão. Na fase inicial do trabalho que se apresenta, reitera-se que o objetivo foi o descrever como a população observada define, em geral, o conceito e a prática da investigação e, em concreto, entendia o lugar da investigação no seu contexto profissional. Trata-se, por isso, de uma metodologia de estudo de caso onde o caso se refere ao conjunto de participantes de um contexto formativo comum -formação 2º ciclo em educação especial-; com forte ligação à temática, sujeitos ao mesmo conjunto de objetos de reflexão e, numa fase de início da sua investigação com vista à conclusão da sua tese de mestrado - com uma intenção exploratória que permitisse a compreensão e descrição do perfil do observado e a sua opinião/posicionamento face à questão descrita. Será com base nesta mesma caracterização/descrição

que melhor se definirão as estratégias de ação a desenvolver com este conjunto de formandas/os no âmbito da sua investigação conducente ao seu processo de investigação. As estratégias de observação foram de vários tipos nomeadamente:

- observação direta, naturalista, com registos feitos pelas investigadoras em contexto de seminários de apoio à investigação que eram utilizados para a organização dos conteúdos e dos suportes/recursos usados no trabalho com os formandos;
- aplicação de um guião exploratório, com validação da bateria de questões feita entre pares com domínio dos pressupostos metodológicos e especialista nos conteúdos em análise. O guião foi composto por um conjunto de questões que pretendiam dar resposta aos objetivos inicialmente enunciados.

Universo e Amostra

O universo do estudo corresponde a um total de 32 mestrandas/os distribuídas/os pelo 1º ano e 2º ano da formação. Participaram, neste estudo, 12 mestrandas, a frequentar o 1º ano e o 2º ano no ano letivo 2022/23, do Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor.

Apresentação e discussão de resultados

No decorrer dos momentos de formação no âmbito do trabalho desenvolvido nas unidades curriculares de apoio ao projeto de dissertação, houve sempre necessidade de contextualizar e discutir o lugar da investigação com as/os formandas/os. Um número significativo de formandos/as apresentavam ‘dúvidas’ e ‘receios’ sobre se existiria lugar/espço para investigarem, construir a sua base reflexiva individual/partilhada, num contexto de ação muito centrado no exercício da sua prática e na sua sala enquanto espaço privilegiado de ação. Ressaltamos nesta apresentação os resultados da análise das respostas a três questões principais, que constavam do guião, em formato de nuvens de palavras que permitem evidenciar alguns diferenças.

Na análise das respostas dadas, aqui agrupadas nas respetivas nuvens de palavras (Figura 1), vemos que existe uma diferenciação das palavras-chave que colocámos as/os participantes neste estudo exploratório.

Figura 1
Nuvens de palavras de três questões



Se em termos teóricos, reconhecem a existência da importância do *método*, quando confrontadas/os com a aplicação da investigação no seu contexto profissional, sobressaem nas respostas dadas os seguintes termos: *procurar*, *aprender*, *conhecer* e *melhorar*. Ou seja, *investigar* deve ser algo que mais do que obrigar à reflexão, visa produzir saber para melhorar a ação e para que se encontre '*sentido*' para a ação.

Quanto ao posicionamento sobre a importância da investigação em contexto profissional, procurou-se situar o grau de concordância, de modo justificado, relativamente às seguintes afirmações:

- O uso de metodologias de investigação em contexto profissional é imprescindível para orientar o trabalho em educação;
- Um profissional na área da Inclusão deve fundamentar a sua ação em resultados de investigação
- No meu desempenho profissional exerço com regularidade o papel de investigador/a

A opinião das/os participantes no estudo é unânime em relação à concordância sobre a importância de desenvolverem uma prática investigativa aliada à sua ação profissional. Quando analisadas as respostas sobre as justificações que reforçam a sua opinião, conclui-se que podem ser divididas entre: as razões centradas nos estudantes/crianças; as centradas na prática e no exercício profissional e as na produção de conhecimento com efeitos multiplicadores no futuro (transcrevemos abaixo algumas das unidades de análise retiradas dos discursos das/os participantes) aplicando-o numa lógica de valorização da prática profissional (ver Tabelas 1 e 2).

Tabela 1

Unidade de registo para a pergunta “O uso de metodologias de investigação em contexto profissional é imprescindível para orientar o trabalho em educação inclusiva”

Centradas nos estudantes/crianças NEE	“quisermos realizar a inclusão de crianças e jovens” (E2)
	“identificar as necessidades dos alunos” (E4)
	“investigar a eficácia das práticas pedagógicas e da avaliação na inclusão de estudantes com necessidades educativas” (E6)
Centradas na prática e no exercício	“se quisermos incorporar melhores práticas no dia a dia, dependendo da atividade que tivermos” (E2)
	“em contexto profissional é imprescindível para orientar o trabalho em educação inclusiva” (E4)
	“pode ajudar os profissionais a avaliar práticas (E4)
	desenvolver estratégias de ensino eficazes” (E4)
	“a aumentar a confiança do público na qualidade e eficácia da educação inclusiva” (E6)
	“promover a credibilidade dos bons professores que trabalham nessa área” (E4)
	“adaptar estas práticas para uma educação inclusiva” (E6)
	“poderão contribuir para uma educação Inclusiva” (E3)
Centradas na produção de saber (independente do contexto rela de ação)	“Melhora o conhecimento e a prática” (E9)
	“tem como objetivo melhorar práticas” (E8)
	“realizar, conduzir ou ter uma posição crítica sobre o caminho percorrido numa investigação” (E2)
	“informar políticas públicas e práticas educativas” (E4)
	“para realizarmos um estudo” (E3)

Tabela 2

Unidade de registo para a pergunta “Um profissional na área da Inclusão deve fundamentar a sua ação em resultados de investigação”

Centradas nas/os estudantes/crianças NEE	“perceber as características do aluno e as suas razões” (E1)
	“encontrar estratégias de forma a permitir a diferenciação pedagógica” (E9)
Centradas na prática e no exercício profissional	“proporcionam oportunidades de investigação numa lógica de procura de melhores soluções ou respostas” (E2)
	“arranjarmos estratégias de melhorar o nosso desempenho profissional” (E3)

	“investigar serve para aprimorar as competências de resolução de problemas” (E4) “todo o trabalho devia ser fundamentado com metodologias, mas nem sempre se faz, porque é tudo para ontem” (E6) “educador deve estar sempre a procurar, investigar para melhorar a sua prática” (E8)
Centradas na produção de saber	“identificação de necessidades e desenvolvimento de soluções eficazes” “identificar áreas que precisam de melhorias identificar tendências e padrões, e encontrar soluções criativas para problemas complexos” (E4) “permite estar atualizado com as últimas pesquisas e avanços em educação e inclusão, o que permite oferecer serviços eficazes e de qualidade aos alunos e família” (E4)

Na mesma análise, confirma-se, sucintamente, que as respostas indiciam que quando os participantes são colocadas/os perante a necessidade de refletir sobre a utilidade da investigação aplicada aos seus contextos de ação, denota-se que estes se colocam numa perspetiva construtiva da docência. Confirma-se que alimentar esse perfil investigativo não serve somente para orientar o modo de agir, de planear ou de preparar a prática enquanto necessidade de dar respostas aos problemas quotidianos, mas, igualmente, para inovar, encontrar soluções criativas, estratégias adequadas aos problemas emergentes. Trata-se de uma construção crítica e reflexiva da sua ação com efeitos de procura de sentido e de uma eventual (re)orientação com vista à inovação da prática docente.

Numa lógica formativa, que esteve presente como objetivo central do trabalho exploratório que se apresenta, a intenção foi a de perceber como se poderiam, e deveriam, encontrar estratégias de transmissão, de reforço e de incentivo, de uma prática efetiva de investigação aplicada aos contextos de ação específicos. Sobretudo, pensar como as estratégias de investigação podem auxiliar o docente a construir a sua ação promovendo contextos educativos inclusivos. Para tal, recorreremos à compreensão do lugar atribuído pelos participantes do estudo a esse binómio – investigação e ação. Quanto aos desafios que se colocam na formação ao nível superior passam pela necessidade de definir indicadores de acordo com o currículo que permitam aos professores identificar as capacidades/competências (curriculares, cognitivas, socio emocionais; bem-estar) dos estudantes/das crianças e das crianças/estudantes com NEE nos seus contextos educativos. Nesse, sentido, torna-se importante, enquanto ambiente propício a essas aprendizagens, criar espaços que fomentem a reflexividade e que permitam, através de metodologias centradas na resolução de problemas, a construção partilhada de saber. Neste sentido, a busca pela inclusão nesse processo, deve considerar, igualmente, um trabalho que valorize o uso de metodologias centradas na construção de modelos e instrumentos que promovam a participação das crianças com/sem DID a transmitir informação sobre os seus momentos/contextos de experimentação para que possam enriquecer a ‘sentido’ da ação dos docentes.

Referência Bibliográficas:

- Ainscow, M. (2020) Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16.
- Almeida, M. G. C. (2021) *Avaliação de crianças com necessidades educativas especiais na promoção da educação inclusiva*. [Tese de Doutoramento em Ciências da Educação Área de especialidade Necessidades Educativas Especiais, ISPA-Instituto Universitário].
- Ambrósio, T. (2001). *Educação e desenvolvimento: contributo para uma mudança reflexiva da educação*. FCT-<https://run.unl.pt/handle/10362/356>.
- CAST (2018). *Universal design for learning guidelines version 2.2 [graphic organizer]*. Wakefield, MA: Author.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Formação de Professores para a Inclusão. Perfil de professores inclusivos*. European Agency for Development in Special Needs Education
- Fernandes, D. (2017). [Perceptions et pratiques d'évaluation des apprentissages dans l'enseignement universitaire portugais](#). *Evaluer - Journal International de Recherche en Education et Formation*, 3(1-2), 61-75.
- Ferreira, M., (2017). *Guia para uma pedagogia diferenciada em contexto de sala de aula – Teoria, praticas e desafios*. Coleção de guias educacionais. Lisboa: Coisas de ler.
- Garcia, A. Mineiro, C. Neves, J. (2017). [Guia de boas práticas de Acessibilidade – Comunicação Inclusiva em Monumentos, Palácios e Museus](#). Turismo de Portugal, I.P. e Direção-Geral do Património Cultural.
- Marins, S.C.F., & Emmel, M.L.G. (2011). Formação do terapeuta ocupacional: Acessibilidade e tecnologias / Capacitation of the occupational therapist: Accessibility and technologies. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*. 19(1), 37-52.
- Nind, M. (2017). The practical wisdom of inclusive research. *Qualitative Research*. 17(3), 278-288. <https://doi.org/10.1177/1468794117708123>

ATITUDES DOS CONSUMIDORES EM RELAÇÃO ÀS EMPRESAS QUE CONTRATAM CIDADÃOS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS.

José Pedro Cerdeira (1) Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior Educação, investigador integrado no Ceis20 e NICSH/i2a, colaborador no SUScita e CEOS.PP, jpcerd@esec.pt

Maria Carolina Nunes (2) Mestre em Educação Especial – Domínio Cognitivo-motor pelo Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior Educação, carolinaunes@hotmail.com

RESUMO: Apesar do sistema educativo português se ter já organizado para promover a inclusão dos estudantes com necessidades educativas específicas, há ainda um longo caminho a percorrer para alterar as atitudes das empresas em relação à contratação de colaboradores com incapacidades (ou limitações) específicas. Uma parte das razões destas dificuldades tende a associar-se às atitudes dos consumidores em relação à aquisição de produtos ou de serviços produzidos por profissionais com limitações específicas. Siperstein e colaboradores (2006) apresentam uma escala de avaliação das atitudes dos consumidores em relação às empresas que contratam pessoas com limitações específicas, com o objectivo de avaliar a eventual relação entre as referidas atitudes e a decisão dos consumidores comprarem produtos e serviços das empresas que assumem o seu papel de agentes de construção de uma sociedade mais inclusiva, pela contratação destes cidadãos. Com recurso a uma metodologia de inquérito por questionário, foram recolhidos dados numa amostra de conveniência e elaboradas algumas conclusões, de entre as quais se destaca a de serem os consumidores do sexo feminino, com mais idade e com uma experiência prévia de aquisição de um produto ou serviço prestado por um trabalhador com limitações específicas aqueles que apresentam atitudes mais favoráveis em relação às empresas que assumem esta responsabilidade de promoção de uma sociedade mais inclusiva. Em conclusão, sugere-se a divulgação das boas práticas destas empresas, com o propósito de promover uma mudança de atitudes nos consumidores em geral e nas empresas.

PALAVRAS-CHAVE (3): Sociedade inclusiva; Atitudes dos consumidores em relação às empresas; Contratação de cidadãos com necessidades (ou limitações) específicas;

ABSTRACT: Although the Portuguese education system has already organized itself to promote the inclusion of students with specific educational needs, there is still a long way to go to change the attitudes of companies towards hiring employees with specific needs (or limitations). Part of the reason for these difficulties tends to be associated with consumer attitudes towards purchasing products or services produced by professionals with specific limitations. Siperstein et al. (2006) present a scale to assess consumer attitudes towards companies that hire people with specific limitations, with the aim of evaluating the possible relationship between these attitudes and the decision of consumers to buy products and services from companies that assume their role as agents of building a more inclusive society, by hiring these citizens. Using a questionnaire survey methodology, data were collected in a convenience sample and some conclusions were drawn, among which it is worth mentioning that female consumers, with older age and with a previous experience of purchasing a product or service provided by a worker with specific limitations, have more favorable attitudes towards companies that assume this responsibility to promote a more inclusive society. In conclusion, it is suggested to disseminate the good practices of these companies in order to promote a change of attitudes in consumers in general and in companies.

KEYWORDS (3): Inclusive society; Consumer attitudes towards business; Engaging citizens with specific needs (or limitations);

Introdução

Embora possa parecer uma evidência, é de salientar que a definição mais heurística de sociedade é relativamente simples e é aquela que concebe uma sociedade como uma estrutura com diversas partes (comunidades, organizações, grupos e pessoas), caracterizada por possuir mecanismos de trocas com o meio envolvente e processos de transformação de recursos para realizar resultados pré-definidos, capazes de afetar cada um dos seus elementos ou a globalidade do conjunto (Arnopoulos, 1995). O que significa que uma sociedade é uma estrutura composta pelas relações entre todos os seus elementos, sendo que cada um deles é parte integrante do todo, e que é também um sistema aberto, no qual cada cidadão, pelas suas ações, pode exercer uma influência maior ou menor no todo, recolhendo em função disso uma parcela dos resultados produzidos.

Com a emergência da globalização, estes processos e dinâmicas complexificaram-se, tendo emergido uma “nova (des)ordem global” (Hammond & Shaw, 1995), que tanto gerou oportunidades de desenvolvimento para uns, como produziu desigualdades e pobreza para outros (Bauman, 1998). Para discutir a natureza da globalização, e sobretudo para acautelar alguns dos excessos perniciosos da nova desordem global (Lavery & Schmid, 2021), vários agências internacionais e governos abriram debates, tendo o Fórum Mundial para o Desenvolvimento das Nações Unidas, fixado uma nova visão sobre a importância dos processos de “integração social” e estabelecido a missão de construir uma “sociedade para todos”. Em consequência, na reunião de Copenhaga em 1995, foi produzida uma declaração com vários compromissos: promover uma sociedade para todos, respeitar plenamente os direitos humanos e as liberdades fundamentais, bem como os princípios do estado de direito e do acesso universal à justiça, eliminar todas as formas de discriminação, promover a governação responsável e transparente e encorajar a formação de parcerias abertas com organizações representativas da sociedade civil, para combater a exclusão social e para construir uma sociedade para todos (*United Nations*, 1995).

No entanto, apesar do conceito de construir uma “sociedade para todos” ter ganho popularidade, a verdade é que também foi reconhecido como um conceito elusivo, sobretudo porque muitos cidadãos e muitos grupos, passadas décadas de declarações bem-intencionadas, continuaram a ser socialmente excluídos e a não ter voz, nem acesso a processos de tomada de decisão sobre matérias relacionadas com a qualidade das suas vidas (*United Nations*, 2009).

Mais recentemente, em função de vários eventos dramáticos (por exemplo, a crise das dívidas soberanas e a pandemia ditada pelo covid) e de discussões globais sobre a natureza dos mesmos (Cerdeira & Neves, 2011), os efeitos da globalização começaram a mudar a forma de pensar das agências internacionais e dos governos, especialmente no que diz respeito à necessidade de subordinar os interesses da economia às políticas de reformas sociais e de promoção do desenvolvimento sustentado (Morales-Gómez, 1995), formando-se um novo entendimento sobre o devir comum, traduzido no enunciado dos grandes objectivos de desenvolvimento do milénio e na Agenda para o Desenvolvimento Sustentado (*United Nations*, 2016).

Com estes referenciais, não só as políticas de promoção da educação inclusiva conheceram um incremento (Unesco, 2021), como também as políticas

de construção de uma sociedade mais inclusiva ganharam um novo fôlego (Schwab & Zahidi, 2020; Unesco, 2022). Este aspeto é particularmente importante, porque os projetos de educação inclusiva podem redundar num enorme fracasso se não forem associados a projetos mais amplos de construção de uma sociedade inclusiva. A escola inclusiva é um instrumento para a construção de uma sociedade de todos e para todos, pelo que é tão necessário investir em boas práticas de educação inclusiva nas escolas, como é essencial identificar boas práticas de inclusão no mercado de trabalho e na sociedade (Siperstein et al., 2009). Neste sentido, as organizações e as empresas, como elementos cruciais da estrutura de uma qualquer sociedade, têm uma responsabilidade social acrescida para com todos os cidadãos e, em especial, para aqueles cidadãos específicos que possuem limitações ou incapacidades, que lhes reduzem o acesso aos direitos fundamentais e o gozo da sua condição de membros de pleno direito da sociedade global (Dean et al., 2022).

Face ao exposto, com este trabalho, pretende-se apresentar um instrumento de avaliação das atitudes dos consumidores em relação às empresas que contratam pessoas com incapacidades ou limitações e evidenciar a importância das atitudes dos consumidores na mudança das políticas de recrutamento das empresas, no sentido de estas assumirem uma maior responsabilidade na construção de um mercado de trabalho mais inclusivo, por via da contratação de cidadãos com incapacidades ou limitações específicas.

O papel das empresas na construção da sociedade inclusiva

Uma das maiores dificuldades que os jovens adultos com incapacidades, limitações ou com necessidades educativas específicas enfrentam quando pretendem ingressar no mercado de trabalho são os estereótipos, preconceitos e atitudes negativas dos potenciais empregadores. As pessoas com incapacidades ou limitações são um dos grupos mais marginalizados da sociedade, pelo que a posse de uma limitação ou de uma incapacidade aumenta significativamente a dificuldade em conseguirem um emprego ou a probabilidade de o perderem (por um longo período de tempo), assim como a possibilidade de mergulharem num estado de pobreza e de exclusão social (Bezyak et al., 2021; Siperstein et al., 2013).

Os preconceitos são tão fortes que, mesmo em ciclos económicos com baixas taxas de desemprego e com imensa procura de mão de obra, os empregadores resistem a contratar colaboradores com incapacidades ou limitações, revelando uma enorme relutância em alterar as suas atitudes e práticas discriminatórias (Dunn, 2019), havendo até atitudes paradoxais. Por exemplo, a partir de uma revisão de trabalhos publicados, Burke et al. (2013) verificaram que até os empregadores com atitudes positivas em relação às pessoas com incapacidades ou limitações continuam a evitar contratar estas pessoas, discriminando-as negativamente no acesso a oportunidades de trabalho.

Face a isto, vários autores recomendam a necessidade de disponibilizar aos empregadores informação mais rigorosa sobre a natureza das incapacidades e das limitações dos potenciais colaboradores, com o propósito de desfazer mitos, preconceitos e crenças erradas (Unger, 2002), bem como a necessidade de se divulgarem boas experiências de integração destes trabalhadores no mercado de trabalho e de inclusão nas respetivas comunidades

(por exemplo: Costa et al., 2022; Nota et al., 2014; Stone & Colella, 1996). Nesta direção, alguns autores vão mais longe e procuraram identificar especificidades intrínsecas aos vários tipos de limitações ou incapacidades, muitas vezes com o propósito de desfazerem ideias erradas dos empregadores e assim combaterem práticas discriminatórias em relação a pessoas com limitações cognitivas (Dovidio et al., 2011; Olson et al., 2001; Siperstein et al., 2009, 2013), invisuais (Unger et al., 2005), que usam cadeiras de rodas (Bjørnshagen & Ugreninov, 2021), vítimas de cancro, doenças cardíacas, diabetes e problemas emocionais (Smith, 2007), autistas (Van Wieren et al., 2008), HIV (McLaughlin et al., 2004), diagnosticados com epilepsia (Bishop, 2002) ou com depressão (Florence & Marc, 2021), enquanto outros autores pretendem avaliar com mais precisão a natureza das crenças associadas aos vários tipos de incapacidades e limitações no desempenho de tarefas nas empresas e organizações (Beatty et al., 2019; Brohan et al., 2012; Gouvier et al., 2003; Nota et al., 2014).

Heera e Deni (2016) concluem que há vários tipos de factores que influenciam as perceções dos empregadores em relação à contratação de colaboradores com limitações ou incapacidades, listando entre elas, a ausência de experiências prévias de contacto com pessoas com limitações ou incapacidades, o desconhecimento sobre a natureza das diferentes incapacidades e limitações, preocupações injustificadas sobre o desempenho no trabalho, preocupações com normas legais e procedimentos administrativos associados à contratação e à gestão das carreiras, preocupações com a qualidade do relacionamento com os clientes e com os colegas de trabalho, preocupações com os custos específicos da contratação na adaptação de espaços e equipamentos, etc.

Num outro sentido, Chen et al. (2016) concluem que a probabilidade de um empregador contratar um alguém com incapacidades ou limitações específicas depende do estado civil (os empregadores casados são mais sensíveis à questão), do acesso a informação e do maior ou menor grau de consciência que possam ter a respeito das dificuldades de acesso ao mercado de trabalho das pessoas com incapacidades ou limitações e, sobretudo, da experiência pessoal de terem um conhecido, amigo ou familiar com limitações ou incapacidades específicas.

Assumindo um ponto de vista mais académico sobre a natureza dos estudos publicados sobre esta matéria, alguns autores formulam observações pertinentes. Por exemplo, Karpur et al. (2014), depois de realizarem uma revisão dos estudos sobre as atitudes em relação à contratação de cidadãos com limitações ou incapacidades, concluem que muitas publicações se focam na mudança de atitudes dos juristas (que advogam contra a discriminação) e dos prestadores de serviços (relacionados com a satisfação das necessidades das pessoas com incapacidades ou limitações), prestando pouca atenção aos empregadores e às entidades responsáveis pelo recrutamento. Referem ainda que é preciso alterar o foco da abordagem, dando mais relevo à mudança de atitudes dos potenciais empregadores, com o objetivo de promover maior equidade no acesso ao mercado de trabalho, uma vez que os cidadãos com incapacidades ou limitações apresentam taxas de desemprego mais elevadas, perdem com mais frequência os seus postos de trabalho, ficam mais tempo na situação de desemprego e vivem um estado de insegurança económica maior por comparação com os restantes cidadãos.

A partir da revisão dos trabalhos publicados sobre este assunto ao longo de uma década, Ju et al. (2013) constataam que as atitudes dos empregadores podem ser alteradas pelo contacto com experiências bem-sucedidas de contratação de colaboradores com limitações ou incapacidades, e que há variações relevantes em função da dimensão das empresas, sendo que as empresas de grande dimensão são aquelas que apresentam atitudes mais favoráveis. Os autores reforçam a recomendação de investir mais na divulgação de boas práticas e de exemplos bem-sucedidos de políticas inclusivas de recrutamento para promover a mudança de atitudes de potenciais empregadores.

Kendall e Karns (2018), usando uma metodologia de recolha de dados a partir de entrevistas a empresários que contrataram pessoas com limitações ou incapacidades, relatam uma série de histórias de sucesso relacionadas com os desempenhos profissionais de pessoas com incapacidades e limitações. A partir da avaliação destes dados, salientam que as pessoas com algumas incapacidades também têm outras capacidades, pelo que o importante é recrutar em função da correspondência entre essas capacidades e as exigências do posto de trabalho. Assim, em vez de as empresas organizarem a contratação em função de uma avaliação de todas as possíveis capacidades que um colaborador possa ter, muitas das quais nunca serão requeridas para executar a tarefa específica para qual foi contratado, será mais inclusivo selecionar apenas em função das capacidades necessárias para o desempenho das tarefas.

Para reforçar este argumento, os autores afirmam que as hesitações e receios dos empresários contratarem pessoas com incapacidades ou limitações se deve à crença de que estes poderão ser menos produtivos, que poderão representar um custo acrescido e que poderão gerar processos de litigância mais complexos. Face a este cenário, os autores apresentam uma série de casos de empresas (*Microsoft, Starbucks, T-Mobile, Amazon*), bem posicionadas nos ranking nos índices de equidade das melhores empresas para trabalhar, onde os empregadores declaram que o desempenho destes cidadãos é tão bom quanto o dos restantes, acrescentando ainda que ocorreram benefícios significativos para a empresa com a contratação de colaboradores com limitações ou incapacidades, sobretudo ao nível da melhoria geral do clima de trabalho (pela consciência do valor do contributo para uma sociedade mais inclusiva), do incremento dos indicadores de produtividade, da melhoria da criatividade das soluções para problemas relacionados com questões de acessibilidade, da melhoria da qualidade dos processos de tomada de decisão, da redução do absentismo, da melhoria das vendas quando os colaboradores estão em contacto direto com os clientes - dando-se o caso dos clientes se manifestarem mais favoravelmente em relação às empresas que contratam pessoas com incapacidades e limitações (Kendall & Karns, 2018), confirmando conclusões sugeridas por muitos outros autores (por exemplo, Cavanagh et al., 2017; Klimoski & Donahue, 1997; Schloemer-Jarvis et al., 2022).

Num plano mais global, Tanaka e Manzini (2005) consideram que as empresas devem assumir um papel na mediação dos processos de inclusão e de envolvimento das pessoas com limitações ou incapacidades no mercado de trabalho, para assim contribuírem para a construção de uma sociedade mais inclusiva.

A avaliação das atitudes dos consumidores

Face ao exposto, alguns autores construíram instrumentos de avaliação das atitudes das empresas em relação à contratação de cidadãos com incapacidades ou limitações e das atitudes dos consumidores em relação às políticas de responsabilidade social das empresas neste domínio, entendendo que estes instrumentos poderiam ser importantes para avaliar a complexidade do processo de construção de um mercado de trabalho mais inclusivo (Bezyak et al., 2021; Copeland et al., 2010; Nota et al., 2014; Siperstein et al., 2006).

Siperstein construiu uma escala de avaliação das atitudes dos consumidores em relação às empresas que contratam pessoas com limitações ou incapacidades, tendo constatado que 75% dos participantes no estudo (com uma amostra de N=803) declarou ter tido uma experiência positiva de aquisição de produtos ou serviços a trabalhadores com limitações ou incapacidades e que essa experiência contribuiu para a formação de uma atitude positiva em relação às empresas (Siperstein et al., 2006). Verificou ainda que a maioria dos participantes declara que prefere adquirir produtos e serviços a empresas com esta consciência das suas responsabilidades sociais e que esta experiência dos consumidores pode contribuir decisivamente para a mudança de atitudes das empresas e dos empregadores em relação à contratação de colaboradores com limitações ou incapacidades específicas, porque estas boas práticas têm influência na reputação e na imagem pública das empresas, dos produtos e dos serviços, acrescentando valor às marcas.

Objetivos do estudo e Procedimentos

Trata-se de um estudo exploratório, realizado com o objetivo de avaliar as propriedades psicométricas de uma adaptação portuguesa da escala de atitudes dos consumidores em relação a empresas que contratam pessoas com necessidades educativas específicas (Siperstein et al., 2006). Foi usada uma metodologia de inquérito por questionário, com recurso à plataforma *Google Forms*. Depois de apresentados os objetivos do estudo, e de obtido o consentimento informado para a participação no mesmo, os participantes responderam a três conjuntos de questões.

No primeiro, incluíram-se as perguntas de caracterização da amostra (idade, sexo, estado civil, qualificações, etc.). No segundo, os seis itens da escala de Siperstein et al. (2006), quadro dos quais redigidos na afirmativa e dois na negativa (itens 5 e 6), associados a uma escala de *Likert* de 7 pontos para codificação das respostas, desde (1) discordo totalmente a (7) Concordo totalmente. No terceiro grupo, foram incluídas questões para a) identificação de familiares com limitações, incapacidades ou necessidades educativas específicas, b) a experiência de trabalho com pessoas com limitações, incapacidades ou necessidades educativas específicas, c) avaliação da experiência de aquisição de produtos ou serviços prestados por uma pessoa com algum tipo de incapacidade ou limitação.

Amostra

O estudo foi realizado numa amostra de conveniência, constituída por 102 sujeitos, com idades compreendidas entre 18 e 79 anos e uma média de 43.05 anos ($DP=14.18$). 48 sujeitos da amostra declararam exercer uma atividade docente (47.1%), com uma média de 22.57 anos ($DP=10.93$), variando entre um mínimo de 2 e um máximo de 39 anos.

Tabela 1
Caracterização da amostra ($N=102$)

<i>Características</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Sexo		
Masculino	20	19.6
Feminino	82	80.4
Estado civil		
Solteiro	38	37.2
Casado/União facto	52	51.0
Divorciado/Separado/Viúvo	11	10.8
Não respondeu	1	1.0
Habilitações		
Ensino Básico ou Secundário	11	10.8
Licenciatura	47	46.1
Pós-graduação	11	10.8
Mestrado	30	29.4
Doutoramento	2	2.0
Não respondeu	1	1.0

Estatísticas descritivas

Na Tabela 2 apresentam-se as estatísticas descritivas das respostas aos seis itens da escala, sendo de salientar que os valores das médias são superiores a 4 para o caso dos primeiros quatro itens da escala, denotando elevadíssimos níveis de concordância dos consumidores em relação às empresas que “ajudam as pessoas com incapacidades ou limitações” (item 1), que “ajudam os seus empregados a compreender melhor” estes cidadãos (item 2), que comunicam estas preocupações aos seus clientes (item 3). Verifica-se ainda que estes níveis de satisfação em relação às empresas são acompanhados pela declaração de “preferência pela aquisição de produtos e serviços” destas empresas. No caso dos restantes dois itens, os quais remetem para avaliações negativas em relação às atitudes das empresas que se “aproveitam das pessoas com incapacidades” (item 5) e dos “problemas criados pelas pessoas com incapacidades” (item 6), os valores das médias são baixos e inferiores a 4, denotando uma forte discordância em relação a essas práticas.

Tabela 2

Valores das Médias, dos Desvios Padrão e das Frequências de Respostas aos Itens da Escala de Atitudes sobre a Contratação de Pessoas com Incapacidades ou Limitações pelas Empresas (n=102)

	M	DP	Discordância				Concordância			
			1	2	3	4	5	6	7	
1) As empresas devem ajudar as pessoas com incapacidades ou limitações a ter uma vida mais produtiva.	6.70	.74	-	-	1.0	2.0	4.9	9.8	81.4	
2) As empresas devem ajudar os seus empregados a compreenderem melhor as pessoas com incapacidades ou limitações.	6.79	.57	-	-	-	1.0	4.9	7.8	85.3	
3) As empresas devem mostrar aos seus clientes que se preocupam com todos os trabalhadores.	6.68	.79	-	-	1.0	2.9	4.9	8.8	81.2	
4) Prefiro adquirir produtos e serviços a empresas que contratam pessoas com incapacidades ou limitações.	5.68	1.37	2.0	-	-	20.6	21.6	13.7	41.2	
5) As empresas que contratam pessoas com incapacidades ou limitações aproveitam-se dessas pessoas.	3.22	1.51	17.6	14.7	20.6	27.5	14.7	1.0	2.9	
6) As pessoas com incapacidades ou limitações criam problemas nas empresas onde trabalham.	2.26	1.66	42.2	30.4	8.8	7.8	1.0	3.9	4.9	

Para avaliar o significado estatístico de eventuais diferenças nos valores das médias e desvios padrão dos seis itens da escala em função de diferentes variáveis critério (sexo, qualificações, experiência de aquisição de produtos e serviços, etc.), foi usada a estatística t de student.

Conforme se pode ver pela Tabela 3, foram identificadas diferenças estatisticamente significativas apenas nas respostas ao item 2 em função do sexo ($t=-2.154$, $gl=99$, $p=.034$), com os participantes do sexo feminino ($M=6.85$, $DP=.45$) a manifestarem maior concordância em relação “às empresas deverem ajudar os seus empregados a compreenderem melhor as pessoas com incapacidades ou limitações”, por comparação com os do sexo masculino ($M=6.55$, $DP=.89$), o que sugere que os consumidores do sexo masculino expressam atitudes mais favoráveis ao entendimento de que as empresas devem comunicar melhor com os seus colaboradores no sentido de os sensibilizarem para as pessoas com incapacidades ou limitações.

Tabela 3

Valores do t de student para a comparação dos valores das médias e desvios padrão do item número 2, em função do sexo (n=102)

	Masculino		Feminino		t	p
	M	DP	M	DP		
2) As empresas devem ajudar os seus empregados a compreenderem melhor as pessoas com incapacidade ou limitações.	6.55	.89	6.85	.45	-2.154	.034*

* $p < .05$

Pela leitura da Tabela 4, verificamos a existência de diferenças significativas nas respostas ao item 1 ($t=2.235$, $gl=98$, $p=.028$), com os sujeitos que declararam ter já adquirido um produto ou serviço prestado por um cidadão com limitações ou incapacidades a apresentarem uma média mais alta ($M=6.83$, $DP=.49$), por comparação com os outros que sem qualquer experiência prévia de interacção com um prestador de serviços com incapacidades ou limitações ($M=6.50$, $DP=.99$), o que sugere que as experiências prévias poderão estar

associadas a atitudes mais favoráveis em relação ao entendimento de que as empresas devem ajudar estes cidadãos a terem uma vida mais produtiva.

Tabela 4

Valores do t de student para a comparação dos valores das médias e desvios padrão do item número 1, em função da experiência de cliente de um serviço prestado por uma pessoa com algum tipo de incapacidade ou limitação (n=102)

	Sim		Não		t	p
	M	DP	M	DP		
1) As empresas devem ajudar as pessoas com incapacidades ou limitações a ter uma vida mais produtiva.	6.83	.49	6.50	.99	2.235	.028*

* p < .05

Na Tabela 5 apresentam-se os valores das correlações bivariadas de Pearson entre os seis itens da escala e a variável idade, verificando-se a existência de uma correlação positiva e significativa entre a idade e as respostas ao item 4 ($r = .21$, $p < .05$), no sentido dos participantes mais velhos expressarem uma concordância mais forte com a “preferência pela aquisição de produtos e serviços a empresas que contratam pessoas com incapacidades ou limitações”, o que sugere a existência de uma preferência ética pelo consumo de produtos de empresas socialmente responsáveis neste domínio.

Tabela 5

Valores das correlações (Pearson) entre a idade e os itens da escala (n = 102)

	Idade
01) As empresas devem ajudar as pessoas com incapacidades ou limitações a ter uma vida mais produtiva.	.00
02) As empresas devem ajudar os seus empregados a compreenderem melhor as pessoas com incapacidades ou limitações.	.14
03) As empresas devem mostrar aos seus clientes que se preocupam com todos os trabalhadores.	-.12
04) Prefiro adquirir produtos e serviços a empresas que contratam pessoas com incapacidades ou limitações.	.21*
05) As empresas que contratam pessoas com incapacidades ou limitações aproveitam-se dessas pessoas.	-.06
06) As pessoas com incapacidades ou limitações criam problemas nas empresas onde trabalham.	.14

* p < .05

Conclusão

Nas últimas décadas foram dados passos significativos na construção de uma escola mais inclusiva, sendo possível reconhecer diversas boas práticas, bem disseminadas pelas diferentes geografias de Portugal e até por diferentes níveis de escolaridade. No entanto, pese o valor dessa experiência acumulada, há ainda um outro passo mais importante por dar, sobretudo, porque é esse que justifica o primeiro: as boas práticas de educação inclusiva só fazem sentido se servirem como instrumento para a construção de boas práticas de inclusão dos cidadãos com incapacidades, limitações ou necessidades específicas no mercado de trabalho e na sociedade global. E, na realização desse propósito, há

ainda um grande percurso a fazer (Arnopoulos, 1995; Unesco, 2021, 2022; *United Nations*, 1995; 2009; 2016).

Para os jovens com necessidades educativas específicas que concluem a frequência da escolaridade obrigatória, a entrada no mercado de trabalho não é fácil, sendo que muitas vezes as principais barreiras são preconceitos, estereótipos e crenças erradas, que justificam práticas de discriminação no recrutamento para o desempenho de tarefas em empresas e organizações (Beatty et al., 2019; Bezyak et al., 2021; Bishop, 2002; Burke et al., 2013; Dovidio et al., 2011; Olson et al., 2001; Unger, 2002).

Embora se possam desenhar várias abordagens legítimas (Fraser et al., 2010) para combater estas práticas de exclusão (por exemplo, por via da produção de normas legais ou de estímulos financeiros...), com este trabalho pretende-se sugerir uma outra via (Klimoski & Donahue, 1997; Morales-Gómez, 1995; Schloemer-Jarvis et al., 2022) que passa pela identificação e divulgação pública de boas práticas de responsabilidade social de empresas que assumem o dever de contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva pela contratação de colaboradores com incapacidades ou limitações específicas, até porque os cidadãos com incapacidades também possuem diversas capacidades (Heyman et al., 2016; Kendall & Karns, 2018).

Neste sentido, e tomando por referência o trabalho de Siperstein et al. (2006, 2009, 2013), sugere-se que a mudança de atitude dos possíveis empregadores e recrutadores pode passar pelo reconhecimento do valor que os consumidores dão aos produtos e serviços prestados pelas cidadãos com incapacidades e limitações e pelo quanto esta experiência dos consumidores se pode repercutir em benefícios vários e ganhos de reputação para as empresas e para a valorização da imagem pública da mesma (Heyman et al., 2016; Ju et al., 2013; Siperstein et al., 2013, 2016; Unger, 2002).

No caso concreto dos resultados apurados neste estudo exploratório, realizado com uma amostra de conveniência, constata-se que são os consumidores do sexo feminino, com uma experiência prévia de aquisição de um produto ou serviço prestado por alguém com incapacidades ou limitações quem expressam atitudes mais favoráveis ao entendimento de que as empresas devem assumir a responsabilidade de sensibilizar os seus colaboradores para melhor compreenderem as pessoas com incapacidades e limitações, já que as suas experiências prévias com os prestadores de serviços com estas características alimentam a convicção que as empresas devem ajudar mais estas pessoas a terem uma vida mais produtiva. Estas evidências convergem com estudos realizados por vários autores (Brohan et al., 2012; Heera & Devi, 2016; Ju et al., 2013; Nota, 2014; Unger, 2002). Face aos resultados obtidos, verifica-se ainda que são os consumidores com mais idade que declaram preferência por adquirir produtos e serviços às empresas com esta prática inclusiva.

Considerando que as pessoas com incapacidades também possuem capacidades (Kendall & Karns, 2018), então devem ser recrutadas em função da avaliação das suas capacidades (e do ajuste das mesmas às tarefas a executar) e não em função das capacidades que não possuem, já que não parece ser justo avaliar um candidato a um posto de trabalho a partir de capacidades que não são requeridas para o desempenho da tarefa.

Para finalizar, é de sublinhar o valor da identificação de boas práticas de inclusão no mercado de trabalho, para realizar acções de comunicação, por

exemplo, associadas a projectos de responsabilidade social, não só dirigidos aos colaboradores internos das organizações, onde estas práticas ocorrem e onde devem ser reforçadas para gerar bem-estar entre todos, mas também dirigidas aos públicos externos, em particular, mulheres com alguma experiência prévia de contacto com experiências semelhantes, para, por exemplo, gerar uma alteração de atitudes dos consumidores em geral.

Com tempo e com persistência, estamos em crer que será possível construir um mercado de trabalho mais inclusivo e uma sociedade de todos e para todos, para dar sequência às boas práticas de educação inclusiva.

Referências Bibliográficas

Arnopoulos, P. (1995). Social development reconsidered: A eulogy for the United Nations World Summit for Social Development. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 15(7), 42-68.

Bauman, Z. (1998). On globalization: Or globalization for some, localization for some others. *Thesis Eleven*, 54, 37-49.

Beatty, J., Baldrige, D. C., Böhm, S. A., Kulkarni, M., & Colella, A. (2019). On the treatment of persons with disabilities in organizations: A review and research agenda. *Human Resource Management*, 58(2), 119-137.

Bezyak, J., Iwanaga, K., Moser, E., & Chan, F. (2021). Assessing employers' stigmatizing attitudes toward people with disabilities: A brief report. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 54, 185-191.

Bishop, M. (2002). Barriers to employment among people with epilepsy: Report of a focus group. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 17(4), 281-286.

Bjørnshagen, V., & Ugreninov, E. (2021). Disability disadvantage: experimental evidence of hiring discrimination against wheelchair users. *European Sociological Review*, 37(5), 818-833.

Brohan, E., Henderson, C., Wheat, K., Malcolm, E., Clement, S., Barley, E., ... & Thornicroft, G. (2012). Systematic review of beliefs, behaviours and influencing factors associated with disclosure of a mental health problem in the workplace. *BMC Psychiatry*, 12, 1-14.

Burke, J., Bezyak, J., Fraser, R., Pete, J., Ditchman, N., & Chan, F. (2013). Employers' attitudes towards hiring and retaining people with disabilities: A review of the literature. *Australian Journal of Rehabilitation Counselling*, 19(1), 21-38.

Cavanagh, J., Bartram, T., Meacham, H., Bigby, C., Oakman, J., & Fossey, E. (2017). Supporting workers with disabilities: A scoping review of the role of human resource management in contemporary organisations. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 55(1), 6-43.

Cerdeira, J. P., & Neves, P. (2011). Confiança, cidadania e responsabilidade social nas organizações. *Exedra*, 1, 127-138.

Chen, R., Blankenship, C., Austin, B., Cantu, V., & Kotbungkair, W. (2016). Hiring of people with disabilities: Perceptions of Hispanic small business owners. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 45, 185-196.

Copeland, J., Chan, F., Bezyak, J., & Fraser, R. (2010). Assessing cognitive and affective reactions of employers toward people with disabilities in the workplace. *Journal of Occupational Rehabilitation*, 20, 427-434.

Costa, N., Carvalho-Freitas, M., Oliveira, M., & Santos, J. (2022). Impacto do treinamento "liderança inclusiva" nas crenças e atitudes de gestores em relação a trabalhadores com deficiência. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 22(4), 2289-2297.

Dean, E., Garrels, V., Sigstad, H., & Wendelborg, C. (2022). Employer willingness to hire people with intellectual disability: The influence of employer

- experience, perception of work, and social responsibility. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 57(1), 85-95.
- Dovidio, J., Pagotto, L., & Hebl, M. (2011). Implicit attitudes and discrimination against people with physical disabilities. In R. L. Weiner & S. L. Willborn (Eds.), *Disability and aging discrimination* (pp. 157– 183). Springer.
- Dunn, D. (Ed). (2019). *Understanding the experience of disability: Perspectives from social and rehabilitation psychology*. Oxford University Press.
- Florence, Y., & Marc, C. (2021). Implicit and explicit attitudes of employers toward hiring people who have experienced depression. *Journal of Occupational Rehabilitation*, 31(4), 903-915.
- Fraser, R. T., Johnson, K., Hebert, J., Ajzen, I., Copeland, J., Brown, P., & Chan, F. (2010). Understanding employers' hiring intentions in relation to qualified workers with disabilities: Preliminary findings. *Journal of Occupational Rehabilitation*, 20, 420-426.
- Gouvier, W., Sytsma-Jordan, S., & Mayville, S. (2003). Patterns of discrimination in hiring job applicants with disabilities: The role of disability type, job complexity, and public contact. *Rehabilitation Psychology*, 48(3), 175-181.
- Hammond, G., & Shaw, B. (1995). Conflict, the rise of nations, and the decay of states: The transformation of the international system? *Journal of Conflict Studies*, 15(1), 5–29.
- Heera, S., & Devi, A. (2016). Employers' perspective towards people with disabilities. A review of the literature. *The South East Asian Journal of Management*, 10(1), 54-74.
- Heyman, M., Stokes, J. E., & Siperstein, G. N. (2016). Not all jobs are the same: Predictors of job quality for adults with intellectual disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 44(3), 299-306.
- Ju, S., Roberts, E., & Zhang, D. (2013). Employer attitudes toward workers with disabilities: A review of research in the past decade. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 38, 113-123.
- Karpur, A., VanLooy, S., & Bruyère, S. (2014). Employer practices for employment of people with disabilities: A literature scoping review. *Rehabilitation Research, Policy, and Education*, 28(4), 225-241.
- Kendall, K., & Karns, G. (2018). The business case for hiring people with disabilities. *Social Business. An Interdisciplinary Journal*, 8(3), 277-292.
- Klimoski, R., & Donahue, L. (1997). HR strategies for integrating individuals with disabilities into the work place. *Human Resource Management Review*, 7(1), 109-138.
- Lavery, S., & Schmid, D. (2021). European integration and the new global disorder. *Journal of Common Market Studies*, 59(5), 1322-1338.
- McLaughlin, M., Bell, M., & Stringer, D. (2004). Stigma and acceptance of persons with disabilities: Understudied aspects of workforce diversity. *Group & Organization Management*, 29(3), 302-333.
- Morales-Gómez, D. (1995). Introduction: development and social reform in the contexto of globalization In D. Morales-Gómez & M. Torres (Eds), *Social policy in a global society. Parallels and lessons from the Canada-Latin America Experience*. (pp. 1-24). International Development Research Centre.
- Nota, L., Santilli, S., Ginevra, M., & Soresi, S. (2014). Employer attitudes towards the work inclusion of people with disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 27(6), 511-520.
- Olson, D., Cioffi, A., Yovanoff, P., & Mank, D. (2001). Employer's perceptions of employees with mental retardation, *Journal of Vocational Rehabilitation*, 16, 125-133.
- Schloemer-Jarvis, A., Bader, B., & Böhm, S. (2022). The role of human resource practices for including persons with disabilities in the workforce: A systematic literature review. *The International Journal of Human Resource Management*, 33(1), 45-98.
- Schwab, K., & Zahidi, S. (2020). *Global competitiveness report: special edition 2020*. World Economic Forum.

Siperstein, G. N., Glick, G., & Parker, R. (2009). Social inclusion of children with intellectual disabilities in a recreational setting. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 47(2), 97-107.

Siperstein, G. N., Parker, R., & Drascher, M. (2013). National snapshot of adults with intellectual disabilities in the labor force. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 39, 157-165.

Siperstein, G. N., Romano, N., Mohler, A., & Parker, R. (2006). A national survey of consumer attitudes towards companies that hire people with disabilities, *Journal of Vocational Rehabilitation*, 24, 3-9.

Smith, D. (2007). The relationship of type of disability and employment status in the United States from the behavioral risk factor surveillance system. *Journal of Rehabilitation*, 73(2), 32-40.

Stone, L., & Colella, A. (1996). A model of factors affecting the treatment of disabled individuals in organizations. *Academy of Management Review*, 21, 352-401.

Tanaka, E., & Manzini, J. (2005). O que os empregadores pensam sobre o trabalho da pessoa com deficiência? *Revista Brasileira de Educação Especial*, 11, 273-294.

UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. International Commission on the Futures of Education - Unesco Report. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381>

UNESCO (2022). *Inclusive and resiliente societies: Equality, sustainability and efficiency*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384351>

Unger, D. (2002). Employers' attitudes toward persons with disabilities in the workforce: Myths or realities? *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17(1), 2-10.

Unger, D., Rumrill Jr, P., & Hennessey, M. (2005). Resolutions of ADA Title I cases involving people who are visually impaired: A comparative analysis. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 99(8), 453-463.

United Nations (1995). *Copenhagen Declaration on Social Development*, A/CONF.166/9, 14 March 1995, Copenhagen (Denmark). https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_CONF.166_9_Declaration.pdf.

United Nations (2009, November 17-19). *Report of the Expert Group Meeting on Practical strategies to promote social integration: Lessons learned from existing policies and practices*. Division for Social Policy and Development (DSPD) from Department of Economic and Social Affairs (DESA) in collaboration with the Government of Ghana, Accra, Ghana.

United Nations (2016). *Leaving no one behind: The imperative of inclusive development. Report on the world social situation 2016*. United Nations. <https://www.un-ilibrary.org/content/books/9789210577106>.

Van Wieren, T., Reid, C., & McMahon, B. (2008). Workplace discrimination and autism spectrum disorders: The National EEOC Americans with Disabilities Act Research project. *Work*, 31(3), 299-308.